

v.12 N.2
REVISTA

RCH

CIÊNCIAS HUMANAS

ISSN 2179-1120

UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ

2019 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

MESTRADO PROFISSIONAL:

CONTRIBUIÇÕES PARA O AVANÇO DAS PESQUISAS
E DISCUSSÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO

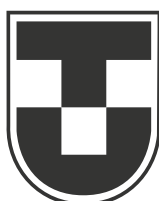


UNITAU
Universidade de Taubaté



Revista Ciências Humanas
Educação e Desenvolvimento Humano
da Universidade de Taubaté

Volume 12 n 2, Edição 24
2º Quadrimestre/2019



UNITAU
Universidade de Taubaté

UNITAU - Universidade de Taubaté
Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano
da Universidade de Taubaté

Reitora: Profa. Dra. Nara Lucia Perondi Fortes

Pró-reitora de pesquisa e Pós-graduação: Profa. Dra. Sheila Cavalca Cortelli

EQUIPE EDITORIAL

EDITORA CHEFE

Dra Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Universidade de Taubaté, Brasil

EDITORAS EXECUTIVAS

Alexandra Magna Rodrigues
Universidade de Taubaté, Brasil

Ana Maria Gimenes Corrêa Cali
Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá
Universidade de Taubaté, Brasil

Suzana Lopes Salgado Ribeiro
Universidade de Taubaté, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Carlos Alberto Máximo Pimenta

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Cidoval Moraes de Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Clarilza Prado de Sousa

Fundação Carlos Chagas, FCC, Brasil

Gladis Camarini

Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

José Rogério Lopes

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Maria Antonia Garcia de Léon Alvarez

Universidade Complutense de Madrid, Espanha

Maria Lúcia Martinelli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Roberto Tadeu Iaochite

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP

Secretaria dos cursos de mestrado

Tel: +55 (12) 3624-1657 - E-mail: prppg@unitau.br

ISSN: 2179-1120

Data da publicação: Maio/Agosto de 2019

Classificação no Qualis da CAPES: B2

Capa e Diagramação: Agência Surta

Foto da Capa: Leonardo Oliveira

UNITAU - Universidade de Taubaté
Departamento de Pró-reitoria de Pesquisa e
Pós-graduação

E-mail: revista@rchunitau.com.br

Site: <http://www.rchunitau.com.br>

Telefone: +55 (12) 3624-1657

Rua Visconde do Rio Branco, 210, Centro,
12100-000, Taubaté, SP, BR.

CONSELHO CONSULTIVO

Adilson Silva Mello

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Marcia Maria Dias Reis Pacheco

Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Fatima Melo Toledo

Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Regina de Ávila Moreira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Maria Thereza Oliveira Azevedo

Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

Universidade de Taubaté, Brasil

Patricia Tovar

John Jay College Of Criminal Justice, New York, USA

Renato Rocha

Universidade de Taubaté, Brasil

Roseli Albino dos Santos

Universidade de Taubaté, Brasil

Selvino Assmann

Universidade Federal De Santa Catarina, Brasil

Vera Maria Antonieta Tordino Brandão

Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, Brasil

Suelene Regina Donola Mendonça

Universidade De Taubaté, Brasil

Salvador Antonio Mireles Sandoval

Marcia Dos Santos Macedo

Universidade Federal Da Bahia, Brasil

Mabel Mascarenhas Torres

Universidade Estadual De Londrina, Brasil

Lucília Regina De Souza Machado

Centro Universitário Uma, Brasil

Dra. Ana Lúcia Manrique

Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, Brasil

Andre Luiz Da Silva

Universidade De Taubaté, Brasil

Antônio Augusto Neto Mendes

Universidade De Aveiro, Portugal

Carlos Alberto Máximo Pimenta

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Cecília Pescatore Alves

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Cidoval Moraes de Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Enio José da Costa Brito

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Gilmar Ribeiro dos Santos

Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil

Jacinta Sidegum Renner

Universidade Feevale, Brasil

Jacqueline de Cássia Pinheiro Lima

Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Brasil

José Carlos de Oliveira

Universidade Feevale, Brasil

José Geraldo da Rocha

Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Brasil

José Rogério Lopes

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Roberto Borges

CEFET, Brasil

SUMÁRIO

Editorial - Mestrado Profissional: contribuições para o avanço das pesquisas e discussões sobre educação e ensino	128
MESTRADO PROFISSIONAL em rede para professores da EDUCAÇÃO BÁSICA: estudo sobre os currículos dos cursos	129
Aprendizagens de mestrandas do curso de MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: formação de formadores (FORMEP), da PUC-SP, no contexto da tutoria acadêmica entre pares.....	144
A produção acadêmica dos alunos de uma disciplina do programa de MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: formação de formadores, da PUC-SP: o sabor da autoria	154
MESTRADO PROFISSIONAL em foco: as ações de três programas em Minas Gerais (2008-2019)..	163
As concepções de formação como ponto de partida e de chegada no MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO da UEMS: revelações e disposições a favor dos processos formativos	174
O uso de plataformas digitais e flipped classrrom em uma disciplina no MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO	189
A articulação entre a EDUCAÇÃO BÁSICA e o ensino superior: contribuições dos MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO	208
O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO como experiência formativa: a perspectiva dos egressos.....	221
Análise de produtos educacionais elaborados no mestrado profissional em ensino de ciências exatas da UFSCAR e no MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO matemática da UFOP.....	234
Uso de narrativas na construção de projeto de pesquisa dos mestrandos do FORMEP/PUC-SP	244

Mestrado Profissional: contribuições para o avanço das pesquisas e discussões sobre educação e ensino

EDITORIAL

Os mestrados profissionais surgiram tardiamente no campo da educação brasileira e se ampliaram na última década cercados de questionamentos em relação à qualidade das pesquisas produzidas em seus programas. Após 10 anos acompanhando essa evolução cabe lançar um olhar sobre a produção acadêmica construída, revelando a qualidade e a responsabilidade com as quais as pesquisas têm sido realizadas.

Entendemos oportuno revelar esses saberes construídos dentro da profissão, que compõem um conjunto de experiências teoricamente fundamentadas, que servem tanto de alicerce para uma reflexão crítica sobre a realidade quanto de projeção para o desenvolvimento profissional de sujeitos críticos e criativos.

Este dossiê vem somar a outros já publicados e pretende trazer à tona produções e discussões sobre os mestrados profissionais que envolvem a educação e o ensino. Entende-se que as publicações de diversas experiências e pesquisas sobre o tema podem, além de fortalecer os programas, socializar produções, resultados e discussões sobre problemas reais encontrados no cotidiano daqueles que vivem a educação e o ensino. Foi organizado em conjunto por integrantes de diferentes universidades, Marli E. D. A. de André (PUC-SP), Ana Maria Gimenes Corrêa Calil (UNITAU) e Douglas da Silva Tinti (UFOP).

Está composto por 10 artigos de diferentes universidades e localidades do país, que trazem em seu bojo aspectos sobre as propostas acadêmicas e as diferentes matrizes curriculares dos cursos de Mestrado Profissional e sua articulação com o conhecimento específico; análise de produtos educacionais elaborados a partir das dissertações produzidas em dois Programas de Pós-Graduação na modalidade de Mestrado Profissional e outras experiências realizadas em diferentes disciplinas dos cursos. Alguns artigos também dão voz aos egressos a fim de colherem informações sobre as suas impressões dos cursos e seu desenvolvimento profissional após a conclusão do mestrado profissional.

Dessa forma, esse dossiê tem o propósito de contribuir para firmar o campo dos mestrados profissionais e revelar alguns estudos organicamente imbricados às práticas de educadores que vêm construindo saberes no cotidiano das suas escolas e sistemas de ensino. Agradecemos a parceria e a confiança de todos os autores que contribuíram com essa edição, bem como, os pareceristas sem os quais também não seria possível publicarmos. Desejamos a todos boa leitura!

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Douglas da Silva Tinti
Marli André
Organizadores

MESTRADO PROFISSIONAL em rede para professores da EDUCAÇÃO BÁSICA: estudo sobre os currículos dos cursos

Professional master's degree in networking for basic education teachers: course curriculum study

Cecilia Rosa Lacerda¹, Marli Andre²

Resumo

Este artigo aborda a formação docente para a educação básica em cursos de mestrados profissionais em rede. São explicitados aspectos sobre as propostas acadêmicas e a matriz curricular desses cursos. O objetivo consistiu em analisar as dimensões pedagógicas do currículo e sua articulação com o conhecimento específico. O procedimento metodológico apoiou-se na pesquisa documental, por meio de estudo da legislação referente à implantação dos mestrados profissionais, englobando portarias e pareceres, projetos acadêmicos dos mestrados em Matemática, Ensino de Química, Ensino de Física, Ensino em Ciências Ambientais, Ensino em Ciências Biológicas, Educação Física e Ensino de História. Realizou-se o seguinte trajeto: - mapeamento dos mestrados no Brasil, pontuando o crescimento por áreas de conhecimento conforme a região; e a análise das matrizes curriculares dos programas, verificando em que medida os conhecimentos pedagógicos têm espaço nas propostas dos cursos, tendo como referencial as áreas de concentração e as disciplinas obrigatórias e optativas. Os resultados indicaram a importância do debate dos mestrados em rede como dispositivo na formação docente, bem como a necessidade de articular nos currículos os conhecimentos específicos com os conhecimentos pedagógicos.

Palavras-chave: Mestrado Profissional em Rede. Formação de Professores. Conhecimento Pedagógico.

Abstract

This article addresses the teacher education for basic education in professional master's degree courses in network. Aspects about the academic proposals and the curricular matrix of these courses are explained. The objective was to analyze the pedagogical dimensions of the curriculum and its articulation with the specific knowledge. The methodological procedure was based on documentary research, through a study of the legislation regarding the implementation of professional master's degrees, including portfolios and opinions, academic projects of the Masters in Mathematics, Teaching of Chemistry, Teaching of Physics, Teaching in Environmental Sciences, Teaching in Biological Sciences, Physical Education and History. Teaching The following course was carried out: - mapping of the master's degrees in Brazil, punctuating the growth by areas of knowledge according to the region; and the analysis of the curricular matrices of the programs, verifying to what extent the pedagogical knowledge has space in the proposals of the courses, having as reference the areas of concentration and the obligatory and optional subjects. The results indicated the importance of the debate of the masters in network as a device in the teacher training, as well as the need to articulate in the curricula the specific knowledge with the pedagogical knowledge.

Keywords: Professional Master's in Network. Teacher training. Pedagogical Knowledge.

¹ UECE Professora adjunta - <https://orcid.org/0000-0002-67984193>

² Programa de Pós-graduação em Educação: Formação de Formadores -PUC- SP - <https://orcid.org/0000-0002-6798-4193>

Contato com autor: cecilia.lacerda@uece.br

Recebido em 31 de Março de 2019; Aceito em 07 de Agosto de 2019.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa do estágio pós-doutoral – Mestrados Profissionais para o Ensino: Avaliação das Implicações na Formação Docente da Educação Básica, que teve como objetivo avaliar as implicações dos mestrados profissionais para o ensino na formação docente da educação básica pública no Brasil.

A formação dos professores traz na arena das discussões a possível alternativa às dificuldades vivenciadas na educação básica em um contexto de aprovação das diretrizes para a formação dos docentes em nível superior. Essa ideia “salvadora” da formação de professores passa a ser naturalizada nos discursos e práticas dos profissionais e pesquisadores da área.

As diretrizes para a formação docente questionam uma formação meramente tradicional, distanciando de características inerentes ao trabalho de professores, como orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem; assumir e saber lidar com a diversidade; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; e desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2017).

Em consonância com essas exigências, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 1 (18/02/2002), define que toda formação de professores deverá observar alguns princípios, tais como: “[...] a competência deve ser a concepção nuclear na orientação do curso; deve haver coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; o foco no processo de ensino e de aprendizagem deve ser a pesquisa.” (ANDRÉ, 2009, p. 271).

Na Resolução nº 2/2015 são definidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, reforçando a importância das diversas competências no processo formativo, quando fundamenta no art. 2º,

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015)

Para atender essas exigências, a política de formação de professores no Brasil compõe três vertentes, especificamente: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento. Para a articulação dessas vertentes, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, célula inserida na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, faz as proposições dos programas - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid; o Programa Observatório da Educação- OBEDUC; o Programa Novos Talentos; Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores- Life; Programa de Consolidação das Licenciaturas- Prodocência; e, o mais recente, Residência Pedagógica. A seguir apresentamos os Programas com seus objetivos, demarcando os períodos de vigência do primeiro e último edital. O Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE, 2012-2013) visava à criação de espaços de uso comum das licenciaturas nas dependências da IES para promover a interação entre diferentes cursos de formação de professores. O Programa Observatório da Educação (2006-2012) objetivou proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. O Programa Novos Talentos (2010-2013) apoiou propostas que aproximavam os cursos de graduação e pós-graduação das escolas públicas, contemplando o currículo da educação básica e articulando-o com perspectivas educacionais, científicas, culturais, sociais ou econômicas, contribuindo para enriquecer a formação dos professores e alunos da educação básica. O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência, 2008-2013) objetivou o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o

magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR, 2009-2018) fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID, 2007-2018) intenciona valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura com uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O edital Nº 7/2018 alterou a proposta inicial como a ausência do papel da coordenação de gestão do Programa, o aumento do número mínimo de bolsistas por coordenador de área, a limitação do atendimento aos estudantes dos semestres iniciais das licenciaturas e o cerceamento de inserção dos professores da universidade que não têm experiência na Educação Básica no Programa. O Programa de Residência pedagógica teve início em 2018 com o objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

É preciso atenção aos programas, como é alertado por Gatti:

[...] o surgimento dessas iniciativas, pelos documentos que as fundamentam, deve-se à constatação da necessidade de melhor qualificar a formação inicial de professores para a educação básica e, em última instância, de ajudar na melhor qualidade da educação escolar de crianças e jovens. São programas sinalizadores de que as licenciaturas não estão oferecendo formação adequada aos futuros docentes. (2014, p.41).

Sabemos da fragilidade dos cursos de licenciatura no Brasil, visualizada pela inadequação curricular e falta de formação pedagógica dos professores que atuam no ensino superior, dando um enfoque bacharelado aos cursos de licenciatura, como é mostrado em pesquisas de Gatti, Nunes (2008), e Osório, (2018). Além disso, contribuem para essa situação a discrepância teórica e prática; o distanciamento das questões da educação básica; a falta de laboratórios; e, por fim, a inexistência da valorização da profissão

docente, elementos apontados em pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011, p. 136). As autoras problematizam sobre a necessidade de um aprofundamento nos pontos que envolvem os cursos de licenciatura, exigindo mudanças significativas, por meio de “[...] uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação.” O debate acerca desta formação repercute nas ações dos professores no cotidiano da escola, exigindo uma revisão dos modelos existentes e um aprimoramento das bases conceituais e práticas da profissão.

Com efeito, é expresso o mestrado profissional em rede como uma das alternativas para o fortalecimento da formação docente, em consonância com a sinalização do MEC em priorizá-lo como política de formação continuada de professores no Brasil.

Este texto traz estudo sobre as matrizes curriculares dos mestrados em Matemática, Ensino de Química, Ensino de Física, Ensino em Ciências Ambientais, Ensino em Ciências Biológicas, Educação Física e Ensino de História. Demandamos analisar a que se propõem as matrizes curriculares no que se refere ao conhecimento pedagógico dos cursos de mestrados profissionais em rede nas instituições de ensino superior no Brasil, dirigidos à formação dos professores da educação básica. Procuramos verificar o espaço em que os conhecimentos pedagógicos são evidenciados nos mapas curriculares dos cursos.

Para investigar os currículos dos cursos, faz-se necessário contextualizar os mestrados profissionais em rede, com base na legislação, apresentando a cartografia desses cursos no Brasil.

CARTOGRAFIA DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM REDE PARA O ENSINO NO BRASIL

Os mestrados profissionais em rede constituem modalidade de oferta da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, ou seja, um tipo de formação ofertada aos professores da educação básica, por instituições de ensino superior devidamente credenciadas pelo Ministério de Educação (MEC) e recomendadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A CAPES sancionou a Portaria nº 47/1995, definindo como Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação *Senso Estrito* em Nível de Mestrado, conferindo um caráter profissionalizante à formação. Posteriormente, com a Portaria nº 80/1998 (CAPES, 1999), legitimando o reconhecimento dos mestrados profissionais, em que estabelece a necessidade da formação de profissionais pós-graduados, aptos à elaboração de novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado e que visem, preferencialmente, a um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística. Na área de Educação, os primeiros mestrados profissionais foram ofertados em 2009 pela Universidade Federal de Juiz de Fora e, em 2011, pela Universidade do Estado da Bahia.

Nesse contexto, apresentam-se os mestrados profissionais em rede com publicação da Portaria nº 209, de outubro de 2011, regulamentando o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), com o objetivo de conceder apoio à formação conti-

nuada em nível de pós-graduação *stricto sensu* a professores das redes públicas da educação básica. Em conformidade com a política do Ministério da Educação – MEC, o Programa concede apoio às instituições de ensino superior (IES) ou rede de instituições associadas do País, responsáveis pela implantação e execução de cursos com áreas de concentração e temáticas vinculadas diretamente à melhoria da educação básica (CAPES, 2018).

Em mapeamento por nós realizado, utilizando-nos da Plataforma Sucupira, conforme explicitado na tabela 1, foram visualizados 320 mestrados profissionais em rede para professores da educação básica no Brasil. Destes, 24,06% são da área de Matemática, setor de conhecimento pioneiro na realização do mestrado profissional para professores em rede no Brasil, em 2011. As áreas de Ciências Humanas, História e Filosofia, somam 13,13%; Ciências da Natureza (Ensino de Física, Química, Biologia e Ciências Ambientais) perfazem o total de 29,06%; Linguagens e Códigos, Letras, Artes e Educação Física constituem 22,5%; e Educação Profissional e Tecnológica, 11,25%.

Tabela 1: Escopo Geral dos Programas de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica em Rede no Brasil

Item	Brasil	Centro Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Ciências Ambientais	9	1	3	2	1	2
Educação Física	17	3	2	-	10	2
Matemática	77	6	22	8	31	10
Física	45	4	10	9	14	8
Biologia	19	3	7	1	6	2
Química	20	1	5	-	10	4
Letras	44	5	18	5	11	5
História	25	3	5	3	5	9
Filosofia	17	2	6	2	5	2
Artes	11	1	5	1	3	1
Educação tecnológica e profissional	36	5	10	5	10	6

Fonte: Plataforma Sucupira, 2017.

Considerando a distribuição dos cursos, pelas regiões do País, verifica-se que 33,1% estão localizados na região Sudeste, seguida pelo Nordeste, 29%; a região Sul, apresenta 15,9%; região Norte, detém 11,2%; e a região Centro-oeste, 10,6%. Essa concentração dos cursos nas regiões Sudeste e Nordeste justifica-se pelo fato de serem áreas onde está localizado o maior número de IES e por sua quantidade populacional.

A análise comparativa entre os cursos do mestrado revela que as áreas de Ciências Ambientais e de Artes exprimem o menor número de oferta. Percebemos que a área de Ciências Ambientais aproxima-se dos estudos da Biologia, ampliando, assim, o número da oferta. No que se refere à relação desses dados ao ensino da educação básica, as demandas para o exercício da profissão ainda trazem indicadores instigantes. Em consonância com dados do censo escolar (2017), na área de Artes, apenas 31,5% dos docentes atuantes nos anos finais do ensino fundamental possuem a formação adequada para ensinar a matéria. Já no ensino médio, a carência maior está em Sociologia, em que apenas 27,1% têm a formação necessária.

Observamos um dado provocador: as áreas de Artes e Ciências Sociais denotam número maior de carência na formação docente, sendo que o Mestrado em Rede em Sociologia, somente deu início em 2018, e o Mestrado em Artes ainda exprime pouca oferta, com somente 11 cursos no Brasil, conforme é explicitado na tabela 1.

Em contrapartida, nas áreas de Língua Portuguesa, 62,5% dos professores possuem a formação adequada para trabalhar nos anos finais do ensino fundamental, enquanto, para a atuação no Ensino Médio nas disciplinas Biologia, Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática e Geografia, os percentuais estão acima de 70%, conforme indicativos do Censo (2017). Com efeito, há um pequeno crescimento na oferta de cursos de licenciaturas, como afirmam os autores,

[...] o país está formando mais (e talvez melhor os) licenciados. Contudo, a carência de professores continua a ocupar os noticiários da TV, as estatísticas do governo e as salas de aula. A relação causa-efeito que

associa o aumento das vagas nos cursos de licenciatura à solução da carência de professores no Brasil é, no mínimo, limitada. (ARAÚJO; VIANNA, 2011, p. 820).

Mesmo com apontamentos de crescimento, outros aspectos merecem reflexões, como a evasão de licenciandos da universidade e a evasão dos professores de Física, se estendendo aos docentes das demais matérias da educação básica, especialmente Biologia, Matemática e Química. Os dados sugerem que o Brasil está formando mais licenciados, embora a qualidade dessa formação ainda mereça estudos mais aprofundados ((LAMBRECHT, ZARA, 2017).

Na oferta dos mestrados profissionais em rede no Brasil, as áreas de Matemática e Ciências da Natureza perfazem mais de 50% da oferta do mestrado, fato demonstrativo de que há indícios de uma preocupação em atender as demandas das escolas. De acordo com Gatti (2014), no entanto, ainda são áreas consideradas desafiadoras na formação inicial, apresentando questões como: alto índice de evasão, desigualdades socioeconômicas dos estudantes e discrepância do currículo com a realidade escolar.

PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo foi desenvolvido com base na pesquisa documental, considerando-se documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fontes de informação, como leis, regulamentos, normas e pareceres. Busca identificar informações factuais nos documentos, com suporte em pontos ou hipóteses de interesse (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para as autoras, uma das vantagens desse procedimento investigativo está em que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (IBIDEM, p.39).

Neste trabalho, utilizamos fontes documentais, como a legislação referente à implantação

dos mestrados profissionais, englobando portarias e pareceres, conforme explicitado na cartografia dos cursos; e os projetos acadêmicos dos mestrados das áreas: Matemática, o Mestrado em Matemática; nas Ciências da Natureza, o Ensino da Física; Ensino de Biologia, Ensino das Ciências Ambientais e Química; na área de Linguagens e Códigos, Educação Física; e na área de Ciências Humanas, o curso de Ensino de História. O critério utilizado para seleção destes cursos com seus currículos foi aleatório, mas objetivava contemplar todas as áreas do conhecimento.

Para isso, realizou-se o seguinte trajeto: estudo dos aparatos legais sobre os mestrados em rede, para conhecer as portarias e resoluções desses programas; levantamento de produções acadêmicas na área, utilizando a base de dados do Portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) e banco de dados de SciELO (Scientific Electronic Library Online), mapeamento dos projetos acadêmicos com os devidos currículos; estudo dos projetos dos cursos; e sistematização e análise dos achados.

Para a análise dos projetos acadêmicos focamos o olhar nos tópicos que expressam a identidade do curso, como objetivo do programa; linhas de pesquisa; área de concentração e a relação com o perfil do egresso; forma de organização das disciplinas; localização das disciplinas voltadas para o conhecimento pedagógico; e análise dos ementários das disciplinas pedagógicas, tais como Avaliação de Aprendizagem, Teorias de Aprendizagem, Formação de Professores e aquelas ligadas ao ensino da educação básica.

CURRÍCULOS DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS

As propostas dos mestrados em rede não indicam uma matriz curricular comum para os cursos, garantindo a autonomia das instituições para fazerem as adequações necessárias conforme a realidade da área, desde que atendam a orientação da portaria Nº 248 /2009, quando recomenda que o currículo deve apresentar estrutura objetiva, coerente com as finalidades do curso e vinculada à sua especificidade,

enfatizando a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional.

Para a análise das matrizes curriculares, no que se refere ao conhecimento pedagógico dos cursos sob estudo, é importante definir o que se denomina conhecimento ou saber pedagógico. Para isso, dialogamos com Gauthier *et al* (2006), quando entendem o saber da ação pedagógica, como aquele que parte do saber experiencial dos professores por meio de pesquisas realizadas em sala de aula. Também reporta-se ao pensamento de Shulman (2005), ao conceituar conhecimento pedagógico do conteúdo como aquele que vai além dos conteúdos disciplinares e se concretiza quando o professor o mobiliza para a aprendizagem. Na perspectiva de Mizukami (2004), o saber pedagógico transcende o saber específico, trazendo ao professor uma relação de autoria na aprendizagem docente, quando assinala:

Trata-se de conhecimento de importância fundamental em processos de aprendizagem da docência. É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimentos que o professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias, etc. É importante, por fim, que se considere o conhecimento da experiência como uma categoria da base de conhecimento, a experiência está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico, é condição necessária (embora não suficiente) para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor. (p.39).

O conhecimento pedagógico refere-se aos saberes construídos pelo professor no percurso pessoal e profissional, em seu processo formativo, implicando a competência do saber -fazer, bem como do saber conceitual e suas relações (BOLZAN, 2008).

Entende-se que o conhecimento pedagógico se configura aos conhecimentos voltados para a docência, o ensino e a aprendizagem, envolvendo aqueles da área específica articulados aos saberes da experiência e saberes didáticos.

A análise teve como base as diretrizes norteadoras da CAPES em relação aos mestrados profissionais em

rede, com foco nas áreas de concentração e matrizes curriculares dos programas.

No concernente à concepção de área de concentração, as orientações da CAPES (2012, p.21) definem que

[...] expressa a vocação inicial e/ou histórica do programa. Neste sentido, ela deve indicar, de maneira clara, a área do conhecimento à qual pertence o programa, os contornos gerais de sua especialidade na produção do conhecimento e na formação esperada. É desejável que apresente uma denominação abrangente, pois não se espera que os programas alterem sua área de concentração, a menos no caso de que venha a ser objeto de forte reestruturação. Um programa pode ter uma ou mais áreas de concentração.

Após leitura e análise das matrizes curriculares das propostas pedagógicas, sistematizou-se as informações coletadas, tendo como referências a localização do conhecimento pedagógico nas áreas de concentração dos mestrados e a identificação desse co-

hecimento como disciplina obrigatória. As áreas de concentração identificadas são descritas no quadro a seguir.

Observamos que todos os cursos expressam em sua área de concentração o ensino como centralidade, com exceção do curso de Química, que não é explicitado. Visualizamos uma integração das linhas de pesquisa com as áreas de concentração, tendo como foco os processos de ensino e aprendizagem, bem como as práticas escolares e pedagógicas. Isso demonstra que há na maioria dos cursos uma preocupação com a identidade do mestrado, que é a formação de professores para a educação básica.

Quanto às linhas de pesquisas, as orientações (CAPES, 2012) definem que devem expressar a especificidade de produção de conhecimento em uma área de concentração e são sustentadas por docentes/pesquisadores do Programa. Alertam para a ideia de que não podem representar uma justaposição desconexa, mas, ao contrário, hão de expressar um recorte

Quadro 1- Relação das áreas de concentração e linhas de pesquisas com enfoque no ensino dos Mestrados em Rede

Cursos	Áreas de concentração com enfoque no ensino\ conhecimento pedagógico	Linhas de pesquisas
Matemática	Ensino de Matemática	Ensino Básico de Matemática; -Ensino Universitário de Matemática.
Ensino de Física	- Física na Educação Básica - Formação de Professores de Física	Física no Ensino Fundamental e Médio; - Processos de Ensino e Aprendizagem e Novas Tecnologias no Ensino de Física.
Química	-	Novos Materiais.
Ensino das Ciências Ambientais	Ensino das Ciências Ambientais	Ambiente e Sociedade; -Recursos Naturais e Tecnologia.
Ensino de Biologia	Ensino de Biologia	Comunicação, Ensino e Aprendizagem em Biologia
Educação Física	Educação Física Escolar	Movimento Educação Física no Ensino Infantil; - Educação Física no Ensino Fundamental e no Ensino Médio
Ensino de História	Ensino de História	- Pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar; - Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão; Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Fonte: elaboradora própria (2018)

específico e bem delimitado dentro da(s) área(s) de concentração. Reforçam a ideia de que o Mestrado é “[...] um espaço da pesquisa e da produção de conhecimento, espera-se que linhas, orientações, disciplinas ministradas e produtos da pesquisa estejam em íntima articulação”. (CAPES, 2012, p.21).

Essa visão atenta sobre a importância da pesquisa na formação do professor nos mestrados profissionais é refletida por André e Princepe (2017, p. 105), quando situam o lugar da investigação nesse mestrado, pois

[...] dá oportunidade de analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade. A pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos.

Pesquisar a prática, refletir sobre ela e transformá-la à luz dos referenciais teóricos se faz necessário na formação docente, tendo essa matriz como premissa dos programas de mestrados profissionais.

As ementas dos cursos: onde está o conhecimento pedagógico?

Foram analisadas as matrizes curriculares de todos os cursos do estudo, fazendo um levantamento das disciplinas obrigatórias e optativas, verificando os espaços onde os conhecimentos pedagógicos são evidenciados nos ementários. Para este texto, foi realizado um recorte, trazendo para a discussão exemplos de ementários dos cursos que englobam todas as áreas de conhecimento, como Matemática, o Mestrado em Matemática; nas Ciências da Natureza, o Ensino da Física; Ensino de Biologia, Ensino das Ciências Ambientais e Química; na área de Linguagens e Códigos, Educação Física; e na área de Ciências Humanas, o curso de Ensino de História.

Quadro 2. Ementas das disciplinas dos cursos de Matemática, Ensino de Física, Educação Física e Ensino de História

Curso	Disciplina	Ementa
Matemática	Avaliação educacional (optativa)	Os Exames Nacionais de Avaliação Educacional. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. O que é a Teoria de Resposta ao Item? Estimação dos Parâmetros e Proficiências na TRI. A Engenharia de Construção de Itens. Avaliação como meio para Regular a Aprendizagem.
O Ensino de Física	Fundamentos Teóricos em Ensino e Aprendizagem (obrigatória)	Noções de teorias de aprendizagem e ensino como sistema de referência para análise de questões relativas ao ensino da Física nos níveis médio e fundamental. Primeiras teorias behavioristas (Watson, Guthrie e Thorndike). O behaviorismo de Skinner. O neo-behaviorismo de Gagné. O cognitivismo de Piaget, Bruner, Vigotsky, Ausbel e Kelly. O humanismo de Rogers e Novak. A teoria dos modelos mentais de Johnson-Laird. A teoria dos campos conceituais de Vergnaud. As pedagogias de Freire
Educação Física	Escola, Educação Física e Planejamento (obrigatória)	Debate a função social da escola na especificidade da disciplina Educação Física. Estuda os princípios de organização e planejamento de projetos curriculares para a Educação Física escolar. Analisa o conjunto de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para as diversas etapas da Educação Básica. Propõe a elaboração (reformulação) de planos de estudo para Educação Física escolar.
Ensino de História	História do Ensino de História (obrigatória)	A emergência da história como campo disciplinar no século XIX. Os debates acerca do lugar do ensino da história. As diferentes concepções sobre o ensino, a aprendizagem e os conhecimentos históricos necessários para a história escolar. A trajetória do ensino de história na educação básica. A criação dos cursos universitários de história e a profissionalização dos professores. A produção historiográfica e a articulação entre o saber acadêmico e o saber escolar. Demandas sociais e ensino de história.

Elaboração própria (2018).

O Curso de Matemática é composto na sua matriz curricular por uma disciplina que mais se aproxima do conhecimento pedagógico e se configura como optativa. Esse dado se justifica e se torna coerente pelo fato do mestrado assumir em sua proposta, a identidade da formação dos conhecimentos específicos da área. Visa a “[...] atender professores de Matemática em exercício no ensino básico, especialmente na escola pública, que busquem aprimoramento em sua formação docente com ênfase no domínio aprofundado de conteúdo matemático, relevante ao ensino básico”. (PROFMAT, 2011, p.2). Nessa direção, também o Mestrado em Química assume na sua proposta a formação dos conhecimentos específicos conforme expresso no seu objetivo, como “[...] proporcionar ao professor de Química do Ensino Básico formação Química aprofundada e relevante ao exercício da docência. (PROFQUI, 2017 artigo 2º). O questionamento da ausência da priorização do saber pedagógico na formação dos professores é discutido por Gauthier et al (2006, p 34):

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor.

Foi evidenciado nos ementários, como demonstramos no quadro 2, o fato das temáticas da formação estarem dirigidas à dimensão técnica da avaliação educacional, bem como, para as abordagens das teorias de aprendizagens com destaque para a abordagem comportamentalista¹, como é visto no Curso de Matemática e do Ensino da Física. Nesses cursos, há pouca articulação das ementas das disciplinas com as questões relacionadas à escola e às práticas docentes. Por outro lado, os mestrados em Educação Física e Ensino de História trazem no seu currículo uma aproximação com os conhecimentos pedagógicos, quando são abordados aspectos sobre a função

social da escola; planejamento na educação básica; o espaço do ensino na área do saber; concepções sobre o ensino, a aprendizagem; profissionalização docente; e a mobilização do saber acadêmico e do saber escolar.

O currículo para a formação docente deve trazer o princípio da integração da formação com o desenvolvimento profissional, como Garcia reforça:

A formação de professores deve ser analisada em relação ao desenvolvimento curricular e deve ser concebida com uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino. Juntamente a esse princípio, salienta-se a necessidade de ligar os processos de formação com o desenvolvimento organizacional da escola e formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e à formação pedagógica dos professores. (1999, p. 14).

Há indicativos que demonstram, por exemplo, na matriz curricular do Curso de Matemática expresso no quadro 3, que as ementas das disciplinas obrigatórias e eletivas da área de conhecimento do ensino da Matemática reforçam os conhecimentos específicos, distanciando das linhas de pesquisa, quando, em conformidade com a descrição do projeto, deveriam indicar na sua centralidade, “Métodos e Processos no Ensino/Aprendizagem de Matemática”, promovendo uma articulação entre a docência, as questões da escola e o desenvolvimento profissional. Predomina, nesse sentido, uma abordagem fundamentada na racionalidade da ciência normativa e instrumental, em detrimento da perspectiva pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem. Essa racionalidade reforça a dicotomia da teoria em relação à ação nas práticas pedagógicas do ensino, nos conteúdos, separando conhecimento específico do conhecimento pedagógico. Diagnosticamos o reducionismo da competência docente, relacionando-a ao domínio do conhecimento específico para um bom desenvolvimento das aulas, como expresso anteriormente.

1 Ênfase aos meios, recursos, instrução, tecnologia de ensino, “máquinas de ensinar”. Base epistemológica empirista. (MIZUKAMI,1986).

Quadro 3 - Ementas das disciplinas da área de concentração do Ensino de Matemática

Disciplinas	Ementas
Números e conjuntos (obrigatória)	Ementa: Conjuntos. Números Naturais. Números Cardinais. Números Reais. Funções Afins. Funções Quadráticas. Funções Polinomiais. Funções Exponenciais e Logarítmicas. Funções Trigonométricas.
Resolução de problemas (obrigatória)	Estratégias para resolução de problemas. Problemas de Combinatória. Problemas de Teoria dos Números. Problemas envolvendo desigualdades. Problemas envolvendo Indução. Problemas envolvendo sequências. Problemas envolvendo polinômios. Problemas envolvendo equações funcionais. Problemas de Geometria. Problemas de Cálculo. Problemas envolvendo jogos. Análise de exames e testes: PISA, SAEB, ENEM e afins. Estudo de provas de olimpíadas: OBM, OB-MEP, Olimpíada do Cone Sul, Olimpíada Internacional de Matemática, Olimpíada Iberoamericana de Matemática, Concurso Canguru sem fronteiras.
História da Matemática (eletiva)	Origem da ideia de número e a escrita primitiva dos mesmos; sistemas de numeração. A Geometria no Egito, na Babilônia e na Grécia. O nascimento do método dedutivo: Tales, Pitágoras e Euclides. A Matemática no Renascimento: as equações do terceiro e do quarto grau. Cardano, Tartaglia, Bombelli e o surgimento da Álgebra. Descartes e Fermat: uma Matemática nova. Newton, Leibniz e o Cálculo. Estudo das raízes históricas dos conceitos básicos: equação do segundo grau na Babilônia; trigonometria na Grécia, números complexos com Bombelli e depois com Gauss; a Geometria dos Elementos. Os logaritmos com Neper e Briggs. As cônicas com Apolônio. Números complexos com Gauss, Euler e Cauchy. Cálculo com Newton
Recursos Computacionais no Ensino de Matemática. (eletiva)	Apresentação e discussão de programas computacionais para o ensino de matemática em ambientes de sala de aula e de laboratório didático. Softwares livres. Planejamento de aulas nas escolas fundamental e média em ambiente informatizado. Uso de calculadoras no ensino de matemática. Pesquisa eletrônica, coleta e disponibilização de material didático na rede. Processadores de texto e hipertexto. Planilhas eletrônicas, pacotes estatísticos, banco de dados. Ambientes gráficos. Ambientes de geometria dinâmica. Sistemas de computação simbólica (CAS). Critérios e instrumentos para avaliação de softwares educativos. Ensino a distância, em modalidades síncrona e assíncrona.

Elaboração própria (2018).

Visualizamos, também, o pressuposto de que, para ensinar, basta saber o conteúdo, como o referencial dos currículos, conforme é elucidado no quadro 4 do Mestrado de Ensino de Biologia, acrescentando a indicação das possibilidades de aplicação dos conceitos no ensino fundamental e médio. Essa premissa vem das formações nas licenciaturas, que, há muito tempo, expressam a necessidade de superação

da dicotomia bacharelado/licenciatura na formação científica. Silva e Oliveira (2009, p 55) apontam o problema da desarticulação dos conteúdos específicos em relação aos pedagógicos, porquanto,

[...] essa desarticulação gerará problemas na atividade do docente quando o licenciando iniciar sua atuação em salas de aulas, pois essa falta de articulação entre o conteúdo ensinado e a prática efetiva levará o professor novato a fazer a ponte entre estes, o que resulta

Quadro 4. Síntese das Disciplinas Obrigatórias do Ensino de Biologia

Disciplinas	Ementas
Da Construção do Conhecimento Científico ao Ensino de Biologia – Tema 1 /Aplicação e avaliação de atividades em sala de aula 1 (obrigatórias)	Abordagem problematizadora. Conceitos e aplicações. Origem da vida e célula. Teorias da origem. Procariotos x eucariotos. Organismos pluricelulares. Diferenciação e diversidade dos tecidos e órgãos. Integração de funções dos sistemas orgânicos, com ênfase no corpo humano. Educação e saúde: doenças infecciosas e parasitárias humanas.
Da Construção do Conhecimento Científico ao Ensino de Biologia– Tema 2/Aplicação e avaliação de atividades em sala de aula 2. (Obrigatória)	Abordagem problematizadora. Conceitos e aplicações. Composição química dos seres vivos. Água e biomoléculas. Membranas biológicas: componentes e funções. Bases genéticas da diversidade: genética mendeliana e molecular. Proteínas e suas funções. Relação estrutura e função nas proteínas. Enzimas. Fermentação e respiração celular. Fotossíntese.
Da Construção do Conhecimento Científico ao Ensino de Biologia –Tema 3/Aplicação e avaliação de atividades em sala de aula 3. (Obrigatória).	Abordagem problematizadora. Conceitos e aplicações. Classificação dos seres vivos. Características gerais dos domínios e filos. Sistemática filogenética. A diversidade e evolução das plantas, animais e algas. Diversidade de vírus e microorganismos e sua relação com a adaptação a diferentes ambientes e estilos de vida. Do organismo à população. Interações de populações. Genética de populações. Comunidades. Ecossistemas: matéria e energia nos ecossistemas. Impactos do homem no ambiente. Educação ambiental na escola: transversalidade e interdisciplinaridade

em uma “didática de sobrevivência” em sala de aula.

A ideia de aplicação de conceitos reforça o entendimento da noção de racionalidade utilitarista, dominada pela visão tradicional do ensino e currículo escolar relacionada, de acordo com o Giroux, nos aspectos:

[...] atenção estreita à eficácia, aos comportamentos objetivos e aos princípios de aprendizagem que tratam o conhecimento como algo a ser consumido e as esco-

las como locais meramente instrucionais, destinados a passar para os estudantes uma “cultura” e conjunto de habilidades comuns que os capacite a operarem com eficiência na sociedade mais ampla. (1997, p.37).

Essa aplicabilidade também é percebida na proposta do Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB, 2016) quando traz a ideia de contribuir para o fortalecimento da produção, difusão e aplicação de conhecimentos didático-metodológicos associados aos aspectos

socioambientais nos contextos escolares.

Quando divisamos na análise dos cursos indícios de elementos pedagógicos, observamos a tendência à limitação das questões de estratégias de ensino como condição necessária para efetivação do ensino e aprendizagem, como é exposto no Mestrado Profissional do Ensino de Biologia, definindo-se o objetivo do curso como:

[...] qualificar profissionalmente professores de Biologia em efetivo exercício na Educação Básica, visando à melhoria do desempenho do professor em sala de aula, tanto em termos de conteúdo como em relação às estratégias de facilitação do processo de ensino-aprendizagem da Biologia como uma ciência experimental". (PROFBIO, 2017, p.11).

Em síntese é problematizado sobre o desafio da formação docente por meio dos mestrados profissionais em rede, trazendo o embate sobre até que ponto a formação continuada não estaria suprindo as deficiências da formação inicial, ao assumir a apropriação da formação de professores para atuar na educação básica.

É notório o fato de que os cursos analisados são direcionados em sua proposta para a execução de produto como resultado desenvolvido pelos estudantes, quando, por exemplo, no Mestrado do Ensino da Física, é orientado na linha de pesquisa "Processos de Ensino e Aprendizagem e Novas Tecnologias no Ensi-

no de Física" o seguinte ementário:

Desenvolvimento de produtos de ensino e aprendizagem que utilizem tecnologia de informação e comunicação tais como aplicativos para computadores, mídia para tablets, plataforma para simulações e modelagem computacionais, aquisição automática de dados. (MNPEF, 2012, p. 5).

A aplicação dos conteúdos no ensino fundamental e médio atende à Portaria nº 17, de 2009, que deve possibilitar:

[...] a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos; incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos. (CAPES, 2009, p.2).

Verificamos, especificamente, na proposta do Mestrado em Ensino da Física, nos seus ementários, aproximações com uma abordagem comportamentalista, modelo fundamentado na epistemologia positivista e behaviorista, quando valoriza as questões técnicas do trabalho docente (ZEICHNER, 1993), consoante é exemplificado no quadro 5.

Nesse enfoque, a formação passa a ser a aquisição

Quadro 5 - Disciplinas optativas

Disciplinas	Ementas
Atividades Computacionais para o Ensino Médio e Fundamental	Modelagem e simulação computacionais de eventos físicos. Aquisição e análise de dados em experimentos didáticos. Disponibilização e uso de materiais didáticos na rede. Estratégias de uso de recursos computacionais no Ensino de Física.
Atividades Experimentais para o Ensino Médio e Fundamental	Estruturas conceituais, metodológicas e de interação entre a teoria e prática dos experimentos. Critérios para escolha e preparação de atividades experimentais. <i>Ensino- Aprendizagem</i> : Objetivos das atividades experimentais. Aprendizagem de conceitos, atitudes, habilidades do processo de experimentação e investigação científica. Experiências demonstrativas, didáticas, estruturadas e não-estruturadas. <i>Administração</i> : Segurança na execução da atividade experimental em sala de aula e em laboratório. Experimentação, coleta e análise de dados através de interfaces de hardware e recursos de software. <i>Avaliação</i> : Perspectivas e diretrizes.
Processos e Sequências de Ensino e Aprendizagem em Física no Ensino Médio	Esta disciplina deverá ter um caráter aplicado, ou seja, seu foco será diretamente a sala de aula, termos do processo ensino-aprendizagem. Por exemplo, a preparação de um tutorial a partir da identificação de dificuldades dos alunos na aprendizagem de um determinado tópico de Física Clássica ou Moderna e Contemporânea. A construção de uma sequência de ensino-aprendizagem (TLS – Teaching Learning Sequence). A elaboração de uma unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS).

Elaboração própria (2018)

de instrumentos para aplicar no cotidiano da escola, visto pela ênfase nas estratégias de ensino, vivências de experimentos, de modo a garantir sua eficiência. Os problemas de aprendizagem do ensino da Física reduzem-se à falta de técnicas eficazes para efetiva aprendizagem. Desse modo, a aprendizagem ocorrerá por meio da inovação dos recursos e aplicações didáticas, assumindo abordagem tecnicista. Neste sentido, há muita expectativa em relação ao produto final dos estudantes, quando se exige no projeto do curso: “[...] produzir um Trabalho de Conclusão de Curso/Dissertação obrigatoriamente envolvendo aplicações à sala de aula”. (CAPES, 2012, p.4).

Reflete-se acerca da importância da proposta do mestrado em rede no contexto das reais necessidades da educação básica, bem como sobre a valorização dos conhecimentos da experiência dos alunos. De acordo com a pesquisa de Schäfer, Ostermann, (2013, p.101), o estudante, ao ingressar no Mestrado profissional, “[...] traz consigo experiências profissionais, associadas aos saberes oriundos da formação inicial, e saberes sociais definidos pela instituição na qual trabalha. Esses saberes, em geral, marcados pela racionalidade técnica”.

Esse enfoque exige uma “vigilância permanente”, mesmo que não se possa caracterizar, de maneira generalizada, a ideia de que os mestrados desse curso profissional tenham uma formação tecnicista, ou delegar muitas responsabilidades no papel dos mestrados, como “[...] resolver o problema educacional brasileiro, que superamos todos os desafios e inconsistências”. (BOMFIM, VIEIRA, MAIA, 2018, p.258).

APONTAMENTOS FINAIS

Com base no estudo e na análise dos projetos acadêmicos dos Mestrados Profissionais em Rede, conforme está delineado no texto, evidenciou-se que há uma supervalorização dos conteúdos das áreas específicas, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos.

Concluímos que não se pode negar a contribuição que esses cursos têm na formação dos professores da educação básica, uma vez que o estudante é um profissional que traz experiências do cotidiano da es-

cola. A relação teoria e prática ajuda na apropriação dos conceitos, bem como a melhoria da capacidade de síntese e reelaboração conceitual dos alunos. Atentamos para o fato de que esse mestrado não seja uma ação para suprir deficiências da formação inicial, mas proporcionar o fortalecimento dessa formação, por meio de uma articulação dos conhecimentos das áreas específicas com as dos saberes pedagógicos.

A política de expansão dos mestrados profissionais em rede no Brasil precisa considerar a necessidade do fortalecimento da formação docente nas licenciaturas, com investimentos nas estruturas das universidades, na melhoria de articulação da teoria e prática do currículo e na formação pedagógica dos formadores do ensino superior.

Não é objetivo expresso desqualificar os conhecimentos específicos, nem defini-los e diferenciá-los, mas imbricá-los, integrando-os em um debate sobre a docência e o ensino -aprendizagem, aprofundando-os em discussões pedagógicas.

Emerge, então, a importância de debater este ponto: mestrados em rede e conhecimentos necessários à formação do professor da educação básica. Verificamos, nesta produção, que é um desafio fortalecer nos currículos os objetivos voltados para a dimensão pedagógica da formação.

Os estudantes dos cursos vêm de uma formação inicial bacharelesca e com uma gama de experiências no seu espaço profissional, necessitando de que essas vivências sejam refletidas e reelaboradas no foco da aprendizagem e do ensino. Ressalta-se, pois, que a formação docente deve ser construída por meio dos dispositivos que demonstrem as dimensões técnicas e pedagógicas integradas aos saberes experienciais vivenciados no cotidiano da escola, isto é, em seu campo profissional.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, pp. 270-276, set./dez. 2009.
- ANDRÉ, Marli; PRINCEPE Lisandra. O lugar da pesquisa no

- Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, pp. 103-117, jan./mar. 2017.
- ARAÚJO, Renato Santos.; VIANNA, Deise Miranda. A Carência de Professores de Ciências e Matemática na Educação Básica e a Ampliação das Vagas no Ensino Superior. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 17, n. 4, pp. 807-822, 2011.
- BOLZAN, Dores Pires Vargas. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, E. et al. (Org.). **Trajétoérias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. pp. 102-120.
- BOMFIM, Alexandre Maia; VIEIRA, Valéria; MAIA, Eline Deccache. A crítica da crítica dos mestrados profissionais: uma reflexão sobre quais seriam as contradições mais relevantes. **Ciências Educação**, Bauru, 2018. v. 24, n. 1, p. 245-262.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, Ministério da Educação. **Censo Escolar 2017. Notas Estatísticas**. Brasília, 2018.
- BRASIL, Portaria normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2009.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015.
- BRASIL, **Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**. Diretoria de Formação de Professores. DEB, Brasília, 2017.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar, 2017**. Brasília: MEC, 2018.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1995.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1999.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2009.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2011.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Manual do Usuário. Mestrado Profissional em Rede Nacional**, Brasília, 2013.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF)** Sociedade Brasileira de Física (SBF), Brasília, 2012.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.
- GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, M. M. R. (Coord.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório final: estudo dos cursos de licenciatura no Brasil: Letras, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008. v. 2. Disponível em: Acesso em: 01 de abril de 2018.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- GAUTHIER, Clermont; MORTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.
- LAMBRECHT, Eliakim Osacar; ZARA, Reginaldo A. Impacto da Ampliação das Vagas no Ensino Superior sobre a Formação de Professores de Física e Química para a Educação Básica. **Ensino e Tecnologia em Revista**. Londrina, V. 1, n.2, pp. 158-168, jul./dez, 2017.

- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino)
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v.29, n.2, 2004. Disponível em: . Acesso em 15 de abril de 2018.
- OSÓRIO, Rejane Vieira. Diretrizes Curriculares e Professores Formadores: que relação é essa? **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, pp. 171-186, jan./mar. 2018.
- PROFBIO. **Regimento Geral do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional** – PROFBIO, 2017.
- PROFQUI – **Mestrado Profissional em Ensino de Química**, 2017
- PROFMAT- **Mestrado Mestrado Profissional em Matemática**, 2011.
- PROFAMB - - **Mestrado Mestrado Profissional em Ciências Ambientais**, 2016.
- MNPEF- **Mestrado Nacional Profissional em Ensino da Física**, 2012.
- SCHÄFER, Eliane Dias Alvarez; OSTERMANN, Fernanda. O impacto de um mestrado profissional em ensino de física na prática docente de seus alunos: uma análise bakhtiniana sobre os saberes profissionais. **Ensaio: pesquisa em educação em ciências**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, pp. 87-103, 2013.
- SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado: **Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, v. 9, n. 2, pp. 01-30, 2005.
- SILVA, Camila Silveira, OLIVEIRA, Luiz Antonio Andrade. Formação inicial de professores de química: formação específica e pedagógica. NARDI, R.(Org.) **Ensino de Ciências e Matemática**, I: temas sobre a formação de professores [online].São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Aprendizagens de mestrandas do curso de MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: formação de formadores (FORMEP), da PUC-SP, no contexto da tutoria acadêmica entre pares

Students' learnings of the professional master's degree in education course: education of educators (formação de formadores – FORMEP), at the university PUC-SP, in the context of the academic peer tutoring

Luciana Andréa Afonso Sigalla¹, Vera Maria Nigro de Souza Placco²

Resumo

Este artigo propõe-se a apresentar um recorte da pesquisa realizada por Sigalla (2018), que teve como objetivo geral analisar a prática de tutoria acadêmica entre pares realizada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep), nível Mestrado Profissional, da PUC-SP, a partir das percepções de seus participantes, quais sejam, tutorados (mestrandos do Formep) e tutores (em geral, mestrandos e doutorandos de outros Programas da PUC-SP). A fundamentação teórica da pesquisa pautou-se em estudos sobre: aprendizagem do adulto; aprendizagem entre iguais; trabalho coletivo-colaborativo; aprendizagens fundamentais na vida e na atuação profissional; mediação, interação social e zona de desenvolvimento iminente (ZDI). A pesquisa contou com a participação de 33 sujeitos, sendo 13 tutores, 17 tutorados, duas professoras e o assistente de coordenação do Formep. Os dados foram produzidos em grupos de discussão e entrevistas, e a análise foi inspirada na abordagem Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983), dando origem a sete categorias analíticas. Neste artigo, temos como objetivo apresentar as percepções de mestrandas do Formep acerca da prática de tutoria acadêmica entre pares realizada no Programa. Tais percepções, conforme veremos, revelam o caráter coletivo-colaborativo dessa prática, sua importância para o desenvolvimento de habilidades necessárias na pós-graduação, seu significado para o conhecimento de si e a construção de sua identidade profissional, como também a importância das interações com pares avançados (sejam tutores, sejam outros mestrandos) para a potencialização de suas capacidades reflexivas e metacognitivas.

Palavras-chave: Tutoria acadêmica entre pares. Trabalho coletivo-colaborativo. Identidade profissional. Mestrado profissional em Educação. Formep.

Abstract

This article proposes to present a clipping of a research done by Sigalla (2018), whose general objective was to analyze the practice of peer tutoring performed in the Professional Master's degree in Education: Education of Educators (Formação de Formadores – Formep), at the university PUC-SP, based on the perceptions of its participants, namely, tutees (Formep master's degree students) and tutors (in general, masters and doctoral students of other PUC-SP programs). The theoretical basis of the research was based on studies about: adult learning; peer learning; collective-collaborative work; fundamental learning in life and work; mediation, social interaction and zone of imminent development (ZDI). The research had the participation of 33 subjects, being 13 tutors, 17 tutees, two teachers and the coordination assistant of Formep. The data were produced in discussion groups and interviews, and the analysis was inspired by the Prose Analysis approach (ANDRÉ, 1983), giving rise to seven analytical categories. In this article, we aim to present the perceptions of Formep master's degree students about the practice of peer tutoring conducted in the Program. Such perceptions, as we shall see, reveal the collective-collaborative nature of this practice, its importance for the development of skills required in a postgraduate course, its meaning for self-knowledge and the construction of its professional identity, as well as the importance of interactions with advanced peers (whether tutors or other master's degree students) for the enhancement of their reflective and metacognitive capacities.

Keywords: Academic peer tutoring. Collective-collaborative work. Professional identity. Professional master's degree in education. Formep.

¹ Doutora e mestra em Educação: Psicologia da Educação - PUC-SP. - <https://orcid.org/0000-0002-8965-9551>

² Doutora e mestra em Educação: Psicologia da Educação - PUC-SP.

Contato com autor: luciana.sigalla@gmail.com

Recebido em 31 de Março de 2019; Aceito em 27 de Agosto de 2019.

INTRODUÇÃO

O presente artigo toma como objeto de reflexão as percepções de mestrandas do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da PUC-SP, acerca da prática de tutoria acadêmica entre pares realizada no interior do Programa. Trata-se de um recorte da pesquisa de doutorado feita por Sigalla (2018), que teve como objetivo geral analisar a referida prática de tutoria acadêmica, a partir das percepções de seus participantes, quais sejam, tutorados (mestrandos do Formep) e tutores (em geral, mestrandos e doutorandos de outros Programas da PUC-SP). A tese defendida pela autora foi de que a prática de tutoria acadêmica entre pares realizada no Formep caracteriza-se como um espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação, gerador de aprendizagens mútuas (de conceitos, habilidades, relações e atitudes), que pode contribuir com as trajetórias acadêmica e profissional dos sujeitos envolvidos, quais sejam, tutores e tutorados do Programa, nas interações que eles estabelecem entre si.

Para a realização da pesquisa, Sigalla (2018) buscou respaldo teórico em estudos sobre: aprendizagem do adulto (PLACCO; SOUZA, 2006); aprendizagem entre iguais (DURAN; VIDAL, 2007; FRISON, 2012); trabalho coletivo-colaborativo (BOAVIDA; PONTE, 2002; FIORENTINI, 2004; FORTE, 2009; IMBERNÓN, 2009; PASSOS, 2016; PASSOS; ANDRÉ, 2016); aprendizagens fundamentais na vida e na atuação profissional (DELORS et al., 2006); mediação, interação social e zona de desenvolvimento iminente (ZDI) (VIGOTSKI, 2007, 2009).

A pesquisa contou com a participação de 33 sujeitos – sendo 13 tutores, 17 tutorados, duas professoras do Formep e o assistente de coordenação do Programa –, cujos dados foram produzidos em grupos de discussão e entrevistas. A análise dos dados foi inspirada na abordagem Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983) e deu origem a sete categorias analíticas. Dentre os principais achados, destacam-se: (1) o caráter coletivo-colaborativo da prática de tutoria acadêmica realizada no Formep; (2) as contribuições da tutoria, em conjunto com a monitoria, para a formação de pesquisadores, docentes universitários e orientadores de trabalhos acadêmicos, no caso dos tutores; (3) as

contribuições da tutoria para o desenvolvimento de habilidades necessárias na pós-graduação, tais como delimitar um tema de pesquisa, buscar informações em bancos de dados, elaborar uma revisão bibliográfica, produzir e ler textos acadêmicos, no caso dos tutorados; (4) a importância da interação com pares avançados para a potencialização das capacidades reflexiva e metacognitiva de tutores e tutorados e (5) a importância do diálogo, da negociação e do compartilhamento de ideias, dúvidas e dificuldades em processos formativos, no ensino superior.

Neste artigo, trataremos das percepções de mestrandas do Formep acerca da prática de tutoria acadêmica entre pares realizada no Programa.

Para tanto, inicialmente, apresentaremos um breve histórico acerca das origens do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da PUC-SP.

Na sequência, discorreremos sobre as origens, a organização e o funcionamento da referida prática de tutoria acadêmica no interior desse Programa.

Dando prosseguimento, apresentaremos e discutiremos os dados produzidos por mestrandas do Formep, que revelam o caráter coletivo-colaborativo da prática de tutoria acadêmica entre pares realizada no Programa, sua importância para o desenvolvimento de habilidades necessárias na pós-graduação, seu significado para o conhecimento de si e a construção de sua identidade profissional, como também a importância das interações com pares avançados (sejam tutores, sejam outros mestrandos) para a potencialização de suas capacidades reflexivas e metacognitivas.

Finalizaremos com nossas considerações finais, nas quais sintetizamos os dados apresentados e discutidos neste artigo e propomos estudos de aprofundamento.

O PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES (FORMEP), DA PUC-SP

O Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da PUC-SP,

foi criado em 2012, três anos após a criação do primeiro MPE no Brasil, com foco na formação de profissionais que atuam na educação básica, quais sejam: coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores, professores e demais interessados na área.

André e Príncipe (2017, p. 106) destacam que esse foco “na formação do formador de professores da educação básica decorre do papel fundamental que esse profissional ocupa na efetivação do trabalho pedagógico nas escolas ou em outras instituições educativas”. As autoras ressaltam ainda que, até aquele momento, desconhecia-se “a existência de cursos de pós-graduação *stricto sensu* para a **formação do formador**. Neste sentido, o curso da PUC-SP é pioneiro no Brasil” (Ibid., p. 107 – Grifo nosso).

Em 2015, Reis, Sigalla e Penteado realizaram uma pesquisa sobre as origens do Formep, na qual entrevistaram seis professoras que participaram do processo de idealização, organização e implantação do Programa. Em seu estudo, as autoras identificaram que:

[...] a gestação¹ do Formep [...] ocorreu a partir dos incômodos das professoras entrevistadas com questões relacionadas a atender às necessidades formativas dos alunos que já atuavam na educação, respondendo a uma demanda de profissionais que almejavam aperfeiçoar sua prática profissional de maneira mais específica (REIS; SIGALLA; PENTEADO, 2015, p. 7064-5).

Segundo as autoras, a participação dessas professoras no processo de idealização, organização e implantação do Formep estava ligada diretamente a projetos de vida dessas profissionais.

Ao longo das entrevistas, as professoras, ao resgatar suas memórias acerca desse processo:

[...] também falaram de suas concepções de educação, de ser humano e de mundo, evidenciando que não é qualquer profissional que se envolve em causas concretas para oferecer melhor qualidade à educação brasileira. Para isso, é preciso ser, antes de tudo, um ser humano consciente de sua atuação política e social no mundo (Ibid., p. 7065).

Nessa direção, ao criar o Formep, as professoras estavam aproximando escola e universidade, propiciando aos profissionais da educação básica “condições para uma melhor reflexão de suas práticas e promovendo um contínuo aperfeiçoamento de suas ações educativas” (REIS; SIGALLA; PENTEADO, 2015, p. 7060).

Outro aspecto relevante evidenciado pelas autoras em sua pesquisa foi o caráter coletivo e colaborativo do processo de constituição do curso, que se mostrou fator essencial na concretização da proposta do Formep, na visão delas. As professoras entrevistadas dedicaram-se a concretizar algo que era importante em suas vidas, “evidenciando um trabalho pioneiro de construção de um curso com envolvimento e colaboração dentro de um coletivo” (Ibid., p. 7068).

Passados seis anos de sua criação, o Programa já formou aproximadamente 160 Mestres Profissionais em Educação, conforme dados apresentados no Quadro 1. Desde o início, para todas as turmas, foram ofertadas 40 vagas², as quais foram preenchidas, na maioria dos processos seletivos. A taxa de evasão (desistentes) é bastante baixa, e as defesas (concluintes), mesmo que com algum eventual atraso, têm ocorrido regularmente, conforme também podemos observar nos dados apresentados a seguir.

1 Conforme explicam as autoras, “a palavra ‘gestação’ foi empregada com a intenção de descrever o processo de elaboração do Formep, no sentido de as ideias desse programa estarem sendo gestadas no desejo dessas professoras” (REIS; SIGALLA; PENTEADO, 2015, p. 7064).

2 Nas turmas 1 e 7, excepcionalmente, foram aceitos 44 e 43 alunos, respectivamente.

Quadro 1 – Total de alunos, por turma, nos anos de 2013 a 2019.

		Total de Alunos					
		Inscritos	Aprovados	Matriculados	Desistentes	Concluintes ¹	
Nº da Turma (Início)	Turma 1 (Ago. 2013)	Turmas concluídas	133	44	35	1	34
	Turma 2 (Fev. 2014)		200	40	40	0	40
	Turma 3 (Fev. 2015)		150	40	38	2	36
	Turma 4 (Fev. 2016)		123	40	40	7	33
	Turma 5 (Ago. 2016)		345	40	40	3	33
	Turma 6 (Ago. 2017)	Turmas em andamento	59	38	38	8	-
	Turma 7 (Fev. 2018)		150	43	40	4	-
	Turma 8 (Fev. 2019)		150	40	40	1	-

Fonte: Adaptado de Sigalla (2018, p. 56). Atualizado em 12 mar. 2019, a partir de informações obtidas no Formep.

Com relação à estrutura curricular do Formep, André e Príncipe (2017, p. 107) explicam que esta é composta por um conjunto articulado de disciplinas obrigatórias e eletivas, que inclui “uma disciplina de metodologia de pesquisa”, pela elaboração de um trabalho final de conclusão de curso centrado em uma pesquisa que tome “como referência sua prática profissional” (Ibid., p. 108) e por duas atividades complementares: o seminário de práticas, que tem como objetivo a sistematização e a socialização dos trabalhos científicos elaborados pelos mestrandos do Formep, e a tutoria acadêmica entre pares, sobre a qual discutiremos a seguir.

A TUTORIA ACADÊMICA ENTRE PARES REALIZADA NO FORMEP

Antes de iniciarmos nossa explanação acerca da prática de tutoria acadêmica entre pares realizada

no Formep, convém explicitarmos ao leitor que o conceito de tutoria acadêmica adotado na pesquisa realizada por Sigalla (2018) e, portanto, neste artigo, é o proposto por André et al. (2016, p. 40), que a compreendem como:

[...] todo o conjunto de ações de orientação pessoal e acadêmica desenvolvida por estudantes de pós-graduação mais experientes no processo de inserção de alunos ingressantes em um curso de Mestrado Profissional. [...] uma atividade sustentada pela aprendizagem entre iguais, entendendo que ela pode ser um importante recurso pedagógico, embora seja pouco explorado.

A pesquisa de Sigalla (2018) revela que a origem da prática de tutoria acadêmica entre pares realizada no Formep está estreitamente ligada às necessidades iniciais do Programa, em especial, a dois importantes fatores, conforme revela a Profa. Dra. Vera Placco, professora do Formep e sujeito da referida pesquisa: à quantidade de alunos por turma (40 alunos) e

ao fato de, no Programa, os alunos receberem seus orientadores apenas ao final do primeiro ano de curso.

Em entrevista concedida, por ocasião da produção de dados da referida pesquisa, a professora relata que, notando o interesse de alguns de seus orientandos do PED³ pelo Formep, uma novidade na PUC-SP, naquele momento, ela convidou-os a participar como seus monitores, nas aulas que estava ministrando no novo Programa. Essa participação tornou-se conhecida pelos professores do Formep, que, entusiasmados com a ideia, também convidaram outros alunos e orientandos para atuarem como seus monitores.

Nesse envolvimento dos monitores com o Formep, a professora revela que outra possibilidade se descartou ao Colegiado: eles, monitores, poderiam realizar um trabalho de auxílio acadêmico aos mestrandos do Programa, visto que estes receberiam seus orientadores apenas ao final do primeiro ano de curso. Nessa direção, a Profa. Dra. Marli André, professora e então coordenadora do Formep, que também participou da pesquisa de Sigalla (2018), sistematizou a ideia, propondo a atividade nos moldes em que ela se apresenta hoje.

Foi dessa forma, portanto, que “nasceu” a prática tutoria acadêmica entre pares no Programa, como estratégia para auxiliar os mestrandos do curso em sua inserção na vida acadêmica e para atender a algumas de suas necessidades formativas, relacionadas à produção dos primeiros escritos do projeto de pesquisa.

Esse auxílio acadêmico oferecido pelos tutores é fundamental aos mestrandos do Formep, pois, conforme apontam André et al. (2016, p. 39):

Ao ingressar na pós-graduação, os estudantes enfrentam muitos desafios, sobretudo se pensarmos nos currículos, nos sistemas de cumprimento de créditos, na demonstração de proficiência em língua estrangeira, nas práticas de leitura e produção de textos acadêmicos e na relação com os orientadores. [...] Por isso, faz-se necessário encontrar es-

tratégias que permitam contemplar as diferenças de repertório intelectual, linguístico, cultural com que os estudantes ingressam na pós-graduação, para que elas não sejam reforçadas, mas consideradas, de modo a possibilitar a todos os estudantes as ferramentas para o seu sucesso acadêmico.

Embora não seja foco deste artigo deslindar as atividades realizadas na tutoria do Formep, convém explicar, mesmo que brevemente, como essa prática acontece no interior do Programa.

André (2016, p. 32) explica que as atividades da tutoria:

[...] consistem, fundamentalmente, no atendimento a pequenos grupos de mestrandos com a finalidade de auxiliá-los na elaboração do texto de qualificação [...]. A tutoria, em parceria com os docentes do MP, tem o propósito de ajudar os mestrandos a definir o tema do trabalho final, pela análise crítica da realidade em que atua profissionalmente, e, a partir desse diagnóstico, definir estratégias e ações que a modifiquem (ANDRÉ, 2016, p. 32).

Esse atendimento a pequenos grupos, mencionado pela autora, acontece por meio de encontros quinzenais entre mestrandos e tutores, com duração de uma hora, em horário extra-aula⁴, nas dependências da PUC-SP, durante os dois primeiros semestres de curso, totalizando, em média, 16 encontros anuais (ANDRÉ, 2016; ANDRÉ et al., 2016).

Sigalla (2018) explica que, no primeiro semestre, o foco da tutoria é a escrita de um texto intitulado “o tema e eu”, no qual os mestrandos definem seu tema de pesquisa. A escrita desse texto exige do mestrando um exercício de narrar sua trajetória acadêmica e profissional, o que o leva, em algum momento, a se deparar com situações que o incomodam no ambiente de trabalho, como questões relacionadas à aprendizagem dos alunos, ao currículo, à avaliação, às relações interpessoais, dentre outras. A autora aponta que: “Será nesse ‘confronto’, e com a posterior reflexão sobre aquilo que o incomoda, que o mestrando identificará o que necessita responder ou

3 Mestrandos e doutorandos do PED, outro Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP, no qual a professora Vera Placco atua desde 1993.

4 Em geral, os encontros são realizados às terças e quintas-feiras, das 15 às 16 horas, e das 19 às 20 horas, isto é, uma hora antes ou uma hora após as aulas, perfazendo quatro grupos distintos de tutoria.

compreender para transformar a realidade do local em que trabalha. Sua história, portanto, definirá a escolha de seu tema” (Ibid., p. 63).

Ainda de acordo com Sigalla (2018), no segundo semestre, o foco da tutoria é a escrita de outro texto, intitulado “O tema e os outros”, resultado de uma revisão bibliográfica sobre o tema de pesquisa definido no primeiro semestre. A produção desse segundo texto é acompanhada pela professora da disciplina Pesquisa e Prática Reflexiva (ANDRÉ, 2016; ANDRÉ et al., 2016), que se mantém em contato direto com os tutores, ao longo do semestre.

Em entrevista concedida pela professora Marli André, durante a produção de dados da pesquisa realizada por Sigalla (2018), ela explica que a ideia de os mestrandos produzirem os textos “O tema e eu” e “O tema e os outros” na tutoria nasceu na disciplina de Pesquisa e Prática Reflexiva, ministrada por ela no Formep, em alguns semestres.

A produção de ambos os textos se configura, portanto, como atividade central na tutoria, e o propósito é que sejam agregados ao projeto de pesquisa (relatório de qualificação) e, posteriormente, ao trabalho final de conclusão de curso. Com isso, no momento em que os mestrandos recebem seus orientadores, ao final do primeiro ano de curso, o projeto de pesquisa já se encontra minimamente delineado, isto é, com a temática demarcada e a revisão bibliográfica realizada.

Nesse sentido, André (2016, p. 32) considera que:

Os encontros [*de tutoria*] realizados entre alunos e tutores têm se constituído num espaço rico de trocas, de criatividade; espaço em que ambos se dispõem a aprender juntos sobre como se desenvolve um trabalho que toma a prática profissional como objeto de investigação. Além disso, a proposta de trabalho da tutoria tem possibilitado que os mestrandos do FORMEP – que são professores formadores – adentrem o ambiente acadêmico e conheçam sua dinâmica e as condições exigidas para a produção de um trabalho científico.

Diante do exposto, ressaltamos que, em nosso entendimento, a sistematização da prática de tutoria acadêmica entre pares, cuja origem, como vimos,

deu-se de forma espontânea, e sua concretização como atividade curricular do Formep, só foi possível graças ao esforço conjunto de todos os nela envolvidos: coordenação, professores, tutores, mestrandos e assistente de coordenação do Programa.

A TUTORIA ACADÊMICA, NA PERCEPÇÃO DOS MESTRANDOS

A pesquisa de Sigalla (2018) revelou que o início da participação dos mestrandos do Formep na prática de tutoria acadêmica entre pares realizada no Programa foi permeado por diferentes expectativas, sentimentos e sensações⁵.

Dentre as expectativas, estão a construção do projeto de pesquisa e a troca de experiências com pares mais experientes, conforme apontam as falas das mestrandas Clarice, Regina e Amiee⁶:

[...] a expectativa, a princípio, era “Ah, a tutoria vai ser o quê? A gente vai **construir o projeto de pesquisa**; vai ser isso, né?”, mais ou menos um pouco essa a expectativa (Clarice, mestranda – Turma B).

[...] a minha **expectativa foi bem positiva**, porque eu esperava assim... uma tutoria que viesse me trazer **segurança em relação ao projeto** a ser desenvolvido [...] (Regina, mestranda – Turma A).

A gente sempre cria expectativa, não é? Porque é um **parceiro mais experiente que vai sentar e vai te orientar**. Eu acho que essa é a ideia [...] **Trocar experiências**, ter uma outra oportunidade em **grupos menores**, porque as primeiras disciplinas são sempre grupos muito grandes [...] Então... **a expectativa era de começar a produzir um texto, mas sob orientação** mesmo (Amiee, mestranda – Turma A).

Além de expectativas, alguns sentimentos e sensações também estiveram presentes no início da participação das mestrandas na tutoria, conforme revela

5 O fato de não trazermos, neste artigo, as percepções dos tutores do Formep acerca da referida prática deve-se única e exclusivamente à nossa limitação de páginas neste escrito. Dessa forma, por considerarmos de total importância e relevância o papel desse ator na prática de tutoria acadêmica entre pares, suas percepções acerca da atividade serão apresentadas e discutidas em outras produções.

6 Os nomes de todas as mestrandas citadas neste artigo são fictícios e foram escolhidos por elas mesmas, no momento de preenchimento do questionário que compôs a produção de dados da pesquisa.

a fala da mestranda Paula:

[...] eu vejo [a tutoria] como um cuidado **com o aluno, com o mestrando que está iniciando**. Não esse cuidado de tutelar, de assistencialismo. Não. Mas esse **cuidado com a vida acadêmica**, né? Eu acho que tem toda uma diferença. **Parece que é um curso à parte dentro da PUC**. Nesse mundo acadêmico, que [...] cada um vai para um lado [...] no Formep, não acontece. **Parece que todo mundo é cuidado**. Até mesmo **a sala ali do programa** [...] Você fala assim **“É minha sala também”**. [...] **Parece que todo mundo está ali junto, para contribuir mesmo com o processo** [...] (Paula, mestranda – Turma A).

As falas das mestrandas Clarice, Ana, Eloísa e Tereza apontam para outro aspecto importante da tutoria, que é o acolhimento do aluno que chega ao MP. Na maioria dos casos, trata-se de profissionais/educadores que estão afastados da vida acadêmica já há alguns anos e que estão tendo sua primeira experiência na pós-graduação *stricto sensu*:

[...] eu estava assim um pouco afastada de toda essa **formalidade acadêmica**, né, e **a tutoria foi imprescindível nesse sentido** (Clarice, mestranda – Turma B).

No início, como a Clarice colocou, quando a gente começou no Formep... **esse trabalho da tutoria, acho que foi essencial**, [...] **porque a gente chegou, assim, perdido, com uma experiência nova** (Ana, mestranda – Turma B).

Acho que, desde o início, **eu me senti muito acolhida pelos tutores**. [...] acho que é **o acolhimento mesmo das suas ideias**... É acreditar, né? **Alguém além de você que acredita no que você está falando**. Então acho que **isso dá um certo conforto para a gente**. (Eloísa, mestranda – Turma B).

Acho que **o trabalho da tutoria tem um grau de grande importância, dentro desse acolhimento**... e **dentro também dessa elaboração**... até a hora de **chegar a orientação** (Tereza, mestranda – Turma B).

Tereza continua sua fala e a conclui de maneira muito singela, comparando a tutoria a um “berço”, entendido por nós como o espaço de acolhimento do pesquisador que “nasce” e que começa a dar seus primeiros passos na vida acadêmica:

[A tutoria] [...] é um... um ambiente, **um berço** mes-

mo, **que pode favorecer demais até o momento que a gente chega na orientação**, até para **diminuir essa ansiedade** (Tereza, mestranda – Turma B).

Como vemos, a sensação de “acolhimento” é recorrente nas falas das mestrandas. Nesse contexto, sentir-se acolhido pode significar ter encontrado um espaço para a escuta de nossas dúvidas, de nossos medos, de nossas inquietações. Conforme aponta Sigalla (2018, p. 159): “Um espaço no qual nos tornamos ‘visíveis’ aos olhos do outro; no qual, ‘existindo’, somos respeitados pelo que somos, pensamos e desejamos”.

A pesquisa de Sigalla (2018) revelou também que, segundo as percepções das mestrandas, sua participação na prática de tutoria acadêmica entre pares foi permeada de aspectos facilitadores desse processo, dentre os quais destacamos neste artigo as interações e as aprendizagens delas advindas.

As falas de Clarice, Lisa, Lorena, Andréa e Amiee destacam a importância do direcionamento e das devolutivas e intervenções feitas pelos tutores na produção do “tema e eu”, no primeiro semestre do curso, pois potencializam a capacidade reflexiva sobre o texto produzido, propiciando aos mestrandos o “pensar academicamente”:

A **leitura dos textos** [...] **esse encaminhamento, esse direcionamento, foi bem importante** para a gente que estava, **nesse primeiro momento**, meio perdida. (Clarice, mestranda – Turma B).

[...] foi **muito importante a leitura** do nosso texto e **a devolutiva grifada, por escrito, observando pontos tanto do formato, do estilo da escrita, quanto do teor dessa escrita** [...] Observações assim... eu nunca vi nenhum professor, nenhum orientador fazer [...] Era o que **a gente precisava mesmo**. Então eu reitero que **isso foi muito importante, muito especial, esse percurso** (Lisa, mestranda – Turma B).

[...] minha tutora era tão **minuciosa na correção**; **a cada parágrafo ela colocava alguma informação**; ela era **bem cuidadosa** [...] ia colocando os **recadinhos** para mim [...] (Lorena, mestranda – Turma A).

[...] todas as vezes que eu enviei os meus textos, sempre foram retornados, e **sempre com as orientações**; sempre [...] Então, esses **questionamen-**

tos que foram feitos a mim **me ajudaram a pensar academicamente** [...] sem elas [tutoras], seria muito mais difícil (Andréa, mestranda – Turma A).

O dia que eu recebi aquilo, que eu abri o e-mail, que eu vi aquele monte de coisa [observações/comentários da tutora]... aquilo me deu uma **felicidade** tão grande e me deu um **ânimo** tão positivo, assim, **de trabalhar em cima do texto**... [...] **Aí dei valor... Fiquei muito feliz**. [...] e isso foi bem **positivo**. **Daí eu gostei muito** (Amiee, mestranda – Turma A).

As falas de todas essas mestrandas apontam, como destacam Duran e Vidal (2007, p. 60-61), para “um alto grau de bem-estar [...] pela ajuda recebida de seus tutores”, uma ajuda que, segundo os autores, é forte quantitativa e qualitativamente.

As falas das mestrandas revelam, ainda, que a tutoria acadêmica entre pares do Formep apresenta uma “estrutura de interação” (DURAN; VIDAL, 2007) que confere a ela um caráter dialético, pois possibilita ao mestrando, a partir da metacognição, provocada pelo tutor, a elaboração de uma versão cada vez melhor do texto “o tema e eu”.

Ao dar a devolutiva dos textos aos mestrandos, o tutor propicia-lhes oportunidades de reflexão sobre seus escritos, como se lhes entregasse um “espelho”, no qual esses sujeitos poderão “surpreender-se, estranhar-se, reconhecer-se” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 54), fazendo “emergir conhecimentos ainda ignorados ou pouco explorados” (Ibid., p. 54), exercício este de reflexão, que “abre caminhos para possíveis mudanças e transformações” (Ibid., p. 57).

Nessa direção, entendemos que toda essa “estrutura de interação” possibilita a criação de zonas de desenvolvimento iminente (ZDIs), uma vez que dão “oportunidade para que o aluno consiga, na interação, realizar coisas que estão além do seu nível de desenvolvimento real” (SZUNDY, 2009, p. 88-89).

A fala de Lisa revela que as devolutivas e as intervenções feitas pelos tutores têm um caráter dialógico, que não se constituem meras imposições de uma verdade, ou seja, daquilo que o tutor considera

que deveria ser mudado no texto. Elas não se limitam, portanto, a “uma pessoa ‘depositar’ ideias em outra”, como dizia Paulo Freire (2016, p. 137), como também não se resumem a “uma simples troca de ideias, que ‘seriam consumidas’ por aqueles que estão conversando” (Ibid., p. 137), mas se constituem, isto sim, momentos de troca que possibilitam a ambos – tutores e mestrandos – um “pensamento crítico” (Ibid., p. 137), um “verdadeiro diálogo”:

[...] eu acho que o **diferencial da tutoria** [...] é esse **processo dialógico** [...] por exemplo, a tutora leu vários textos meus, várias versões; ela **apontou o que precisava ser alterado, mas, antes de eu pegar e ler, ela veio falar comigo** sobre isso: “Então, vamos observar esse parágrafo? Olha, Lisa, escrevi isso aqui pra você alterar por causa disso, disso... Enquanto eu estava lendo, eu tive tal percepção”... [...] Eu acho que **o diferencial é esse caráter presencial, olho no olho, dialógico, de construção de vínculo** [...] (Lisa, mestranda – Turma B).

Outro aspecto interessante das interações é apontado nas falas de Tereza, Eloísa e Regina, e diz respeito ao fato de o tutor ser um par avançado, que compartilha com os tutorados suas experiências como aluno, pós-graduando e pesquisador que também é:

Tem uma coisa da **interação** que eu vejo [...] **o compartilhar do próprio processo daquele tutor**, porque **ele também é um aluno, ele também está aqui pesquisando**. Então, **essa partilha da experiência de cada um, para mim foi muito significativa** (Tereza, mestranda – Turma B).

E acho que **as tutoras são pares avançados nesse sentido**, né, de **alguém que já passou por essa trajetória** e que **está ali para falar** “Não. É possível, sim. Se acalma” (Eloísa, mestranda – Turma B).

[...] você está num grupo discutindo, num grupo que já... **os tutores já estão nesse mundo científico, da pesquisa científica**. Eles **têm bagagem**, eles **sabem já como que é o trabalho, já passaram por esse momento que a gente está passando** (Regina, mestranda – Turma A).

Até aqui, observamos que as falas das mestrandas se referem apenas às interações entre mestrandos e tutores. No entanto, a pesquisa de Sigalla (2018) também aponta a importância das interações entre

7 O nível de desenvolvimento real refere-se àquilo que já foi consolidado pelo indivíduo, ou seja, o conjunto de atividades que ele já consegue realizar de forma independente (VIGOTSKI, 2007, 2009).

os próprios mestrandos, nos encontros de tutoria, para a potencialização do trabalho colaborativo, do conhecimento de si e da construção de sua identidade profissional, conforme revelam as falas de Amiee, Lisa e Ana:

[...] as **discussões favorecem muito**, né? [...] você participar de discussões e também **aprender com o colega** [outro mestrando], que não vai escrever sobre o seu tema... São temas distintos; cada um muito diferente do outro, mas que **a gente aprende também na hora que ele fala**... [...] As reuniões de tutoria também tinham esse **aproveitamento** [...] **é o tempo todo a gente aprendendo com o outro**... (Amiee, mestranda – Turma A).

[...] essa **interação entre nós** [mestrandos] também **nos fortalece para a pesquisa**. [...] para mim, [a tutoria] tem me fortalecido MUITO... Muito. Ainda mais pelo fato desse **grupo de tutoria** que a gente tem [...] ter uma **característica de olhar para a diversidade**... Então, ainda que com focos diferentes, mas todos nós estamos unidos pela diversidade. É interessante isso. Então, acontece assim, **para além do momento de tutoria**, a gente acaba **trocando entre nós** também; isso está **favorecendo** muito (Lisa, mestranda – Turma B).

[...] a **troca no grupo** também foi uma coisa **bem interessante**; essa possibilidade de você **ver qual o percurso que os seus colegas estão desenvolvendo na escrita** [...] eu acho que **a gente se fortalece** mesmo. [...] nos **grupos**, você tem essa **colaboração**... Às vezes, não é nem o tutor que vai te dar uma informação relevante [...] às vezes, **um colega olha e fala “E isso? Por que você não faz isso?”** (Ana, mestranda – Turma B).

Nessa direção, Placco e Souza (2006, p. 70) afirmam que “precisamos do outro para nos mobilizar, para compreender melhor quem somos e a partir daí decidirmos o que fazer, como agir”. Para nós, a afirmação das autoras é pertinente para os dois tipos de interação apresentados aqui. Seja entre mestrandos e tutores, seja entre mestrandos, colegas de turma, a figura do par avançado sempre estará presente na prática de tutoria acadêmica, independentemente do papel que se desempenha na atividade.

A mestranda Alice também traz esse aspecto em sua fala, ao dizer que o outro ajuda-a a enxergar aquilo que ela não está enxergando, e vê essa “ajuda” como algo colaborativo:

Cada vez eu acredito mais nisso mesmo, que **nós somos formados de várias vozes**. [...] eu, às vezes **chegava aqui com uma verdade** [...] e aí, na hora de explicar, **alguém falava: “Mas, e quando acontece isso?”**... [...] é a **colaboração** entre as pessoas. [...] Acho que tinha dias que **eu chegava aqui com uma ideia** e... quando eu **saía daqui, estava desconstruída** [...] **por uma fala de um colega** [...] então acho que para tudo isso foi bem **colaborativo** (Alice, mestranda – Turma A).

A fala de Alice, neste momento, como as das demais mestrandas, remetem-nos às palavras de Passos e André (2016, p. 12), de que, nos dias de hoje:

Não é mais possível esperar que cada um, individualmente, encontre respostas para tantas e tão complexas questões que se fazem presentes na prática diária dos estabelecimentos de ensino. É preciso construir um olhar plural, constituir comunidades de aprendizagens que compartilhem saberes, concepções, explicações, que desenhem em conjunto medidas para enfrentar desafios e para seguir adiante.

É, portanto, na interação com o outro, que nos desparamos com nossas limitações, conquistas e desejos. No contexto da tutoria, isso nos leva a pensar nas necessidades, expectativas e fragilidades acadêmicas dos alunos que ingressam no Mestrado Profissional e, mais do que isso, em suas potencialidades, não apenas como mestrandos de um programa de pós-graduação e futuros pesquisadores, mas como pessoas e profissionais comprometidos com a educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados e discutidos neste artigo, acompanhados de nossas reflexões, apontaram evidências de que a tutoria é considerada pelas mestrandas aqui citadas uma atividade fundamental no curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da PUC-SP, visto que auxilia os mestrandos na apropriação de habilidades necessárias para esta etapa de estudos e oferece-lhes um primeiro direcionamento para a construção do projeto de pesquisa, tendo em vista que a orientação com um professor do Programa só tem início no final do primeiro ano de curso.

Algumas mestrandas apontaram que as interven-

ções realizadas por seus tutores nos textos produzidos, bem como as devolutivas fornecidas por eles e as subsequentes reescritas de suas produções, potencializaram sua reflexão, ampliaram sua capacidade metacognitiva e contribuíram, especialmente, para o desenvolvimento de habilidades necessárias na pós-graduação, como: delimitar um tema de pesquisa, buscar informações em bancos de dados, elaborar uma revisão bibliográfica, produzir e ler textos acadêmicos.

As trocas de ideias e o compartilhamento de dúvidas e dificuldades entre as mestrandas também se mostraram enriquecedoras: falar de seu processo na pós-graduação, e ouvir o outro fazê-lo também, foi algo que contribuiu para a potencialização do trabalho colaborativo, do conhecimento de si e da construção de sua identidade profissional, o que lhes propiciou um novo olhar para a construção coletiva e as interações sociais.

Diante do exposto, colocamos como perspectiva para estudos futuros, com vistas a avançar nas reflexões aqui empreendidas acerca da prática de tutoria acadêmica realizada no Formep, um aprofundamento nos estudos sobre trabalho coletivo-colaborativo e zona de desenvolvimento iminente (ZDI), no contexto do ensino superior, especificamente, em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como é o caso do Mestrado Profissional.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo financiamento da pesquisa, por meio da modalidade Proex/Taxa, no período de jan./dez. 2015, e da modalidade Proex/Integral, no período de jan. 2016 a dez. 2017.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300/1605>. Acesso em: 29 mar. 2019.

ANDRÉ, Marli et al. Tutoria acadêmica no mestrado profissional: um aprendizado compartilhado. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 37-50, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/view/3207/2076>. Acesso em: 29 mar. 2019.

ANDRÉ, Marli; PRÍNCIPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no mestrado profissional em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00103.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2019.

DURAN, David; VIDAL, Vinyet. **Tutoria: aprendizagem entre iguais: da teoria à prática**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Trad. Tiago J. R. Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

PASSOS, Laurizete F.; ANDRÉ, Marli E. D. A. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 9-23.

PLACCO, Vera M. N. de S.; SOUZA, Vera L. T. de (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

REIS, Adriana T.; SIGALLA, Luciana A. A.; PENTEADO, Maria Emiliana L. Sobre as origens do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP), da PUC-SP – tecendo memórias... In: Educere. XII Congresso Nacional de Educação. 2015, Curitiba/PR. **Anais...** p. 7058-7071. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17497_9133.pdf. Acesso em: 29 mar. 2019.

SIGALLA, Luciana A. A. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto sensu: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação**. A experiência do Formep, na PUC-SP. 2018. 251 f. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21050/2/Luciana%20Andr%C3%A9%20Afonso%20Sigalla.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2019.

SZUNDY, Paula T. C. Zona de desenvolvimento potencial: uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisadora-professores. In: SCHETTINI, Rosemary H. et al. (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. – (Linguagem em movimento), p. 79-103.

A produção acadêmica dos alunos de uma disciplina do programa de MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: formação de formadores, da PUC-SP: o sabor da autoria

The academic production of students of a discipline of the professional master program in education: training of trainers, of PUC-SP: the flavor of authorship

Jeanny Meiry Sombra Silva¹, Laurinda Ramalho Almeida¹, Elisa Moreira Bonafé¹

Resumo

Neste artigo discutimos as contribuições advindas da elaboração e publicação de uma produção acadêmica por alunos participantes de uma disciplina do curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP. A disciplina tem por objetivo incentivar a apropriação dos saberes de maneira crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os conhecimentos derivados da experiência dos formandos. Várias estratégias foram empregadas ao longo da Disciplina. Uma foi avaliada pelos alunos como potencialmente mobilizadora: o Diário de Itinerância; dispositivo que permite o resgate das memórias afetivas como alavanca para o trabalho com textos teóricos, oportunizando a teorização da prática. A experiência da utilização do Diário de Itinerância mobilizou o grupo de 30 alunos a publicar um livro contendo a coletânea de seus textos. Para avaliar a contribuição dessa experiência para o desenvolvimento cognitivo-afetivo dos estudantes, foi elaborado um questionário com objetivos de reconhecer a possibilidade do uso do diário de itinerância como estratégia formativa e identificar na voz de formadores de professores os significados e sentidos construídos sobre essa produção acadêmica. Os dados foram analisados com base nos princípios da Análise de Discurso e fundamentados em autores do campo da formação docente. Dentre as apreciações dos alunos destacaram-se: o processo reflexivo resultante de narrar suas próprias experiências relacionando-as com o referencial teórico discutido durante a disciplina, garantindo maior interesse e intimidade com o texto lido; a ressignificação dos saberes e práticas, percebendo que suas trajetórias profissionais fornecem um universo de ideias que possibilitam analisar os dilemas da formação docente.

Palavras-chave: Produção Acadêmica. Mestrado profissional em educação. Diário de Itinerância. Estratégia de Formação.

Abstract

In this article, we discuss the ad hoc contributions to the elaboration and publication of academic production by some participants of a course discipline of Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores de PUC-SP. A discipline tem by objective to incentivate to appropriation two knowledges of critical-reflexive way, abrangendo to daily life gives school the conhecimentos derived from experiência two formandos. Various strategies foram pledged to or longo da Disciplina. Uma foi avaliada hairs some as potentially mobilizing: o Diário de Itinerância; device that allows or resgate afferent memories like alavanca for o trabalho with theoretical texts, opportunizing to theorization of practice. Experiência da usoção do Diário de Itinerância mobilizou or group of 30 to publish a livro contendo a coletânea de seus textos. To evaluate the contribution of experience to cognitive-affluent development, two students have developed a questionnaire with objectives to reconcile the possibility of using a training diary as a training strategy and to identify the voice of trainers of teachers, meaning and senses built on this production. acadêmica The data are analyzed based on the principles of Discourse Analysis and based on the authors of the teacher training field. Dentre as apreciações dos alunos resalam-se: or reflexive process resulting from narrating suas own experiências relating as a theoretical referential discussed during a discipline, guaranteeing greater interest and intimidation as a lido text; to ressignificação two knowledge and practices, percebendo that suas trajetórias profissionais fornecem a universe of ideals that possibilitam to analyze the dilemmas of teacher training.

Keywords: Professional Master's in Network. Teacher training. Pedagogical Knowledge.

¹ PUC-SP - <http://orcid.org/0000-0002-0953-1604>

Contato com autor: jeanny.sombra@hotmail.com

Recebido em 31 de Março de 2019; Aceito em 07 de Agosto de 2019.

INTRODUÇÃO

Nossa vivência trabalhando com a formação docente nos levou a perceber a importância de valorizar as experiências dos professores em seus percursos formativos, tomando por experiência o conceito de Larrosa (2012, p. 26): “aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e aos nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. A experiência em si não é formativa, ela só se torna formativa quando nela se insere o componente reflexivo. A esse respeito, Placco e Souza (et al, 2006, p. 86) discutem como o saber, o aprender e a experiência estão mutualmente imbricados no desenvolvimento profissional “o aprender envolve atribuir significações e engendra relações únicas com o saber [...] as experiências podem constituir-se em saberes e, a um só tempo, ser significadas por esses saberes e gerar novos saberes, em um movimento constante e contínuo”. Nessa direção, a formação de professores deve incentivar a construção dos saberes pelos formandos rumo à autonomia e promover uma atitude crítico-reflexiva de sua própria prática e das situações educacionais das quais participa direta ou indiretamente, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da sua experiência em sala de aula.

Evidentemente, criar condições para que o formando possa, em um curso acadêmico, articular suas experiências pessoais, saberes e práticas sob o ângulo do desenvolvimento profissional não é tarefa fácil. Consideramos, portanto, a partir do vivido por Almeida (2012), que se propôs a transformar uma técnica de pesquisa em instrumento de formação, utilizar o Diário de Itinerância como uma estratégia para mobilizá-los nessa direção promovendo, a partir da escrita e de seu compartilhamento com os colegas em formação, a reflexão crítica e fundamentada dessas experiências.

A experiência com o Diário de Itinerância mobilizou o grupo de 30 alunos da disciplina “Ação Pedagógica do Formador: Saberes e Práticas” – desenvolvida no contexto do Programa de Mestrado Profissional: Formação de Formadores FORMEP da PUC de São Paulo – a publicar um livro contendo a coletânea de textos elaborados por eles.

Neste artigo analisaremos como a participação nessa experiência contribuiu para o desenvolvimento cognitivo-afetivo dos mestrandos. Para isso, apresentamos primeiramente uma breve contextualização das etapas envolvidas no desenvolvimento da estratégia Diário de Itinerância. Na sequência abordamos os procedimentos metodológicos adotados para apreender as percepções dos mestrandos e problematizamos as contribuições da atividade formativa para os envolvidos. Finalizamos com as conclusões resultantes desse processo.

A ESTRATÉGIA FORMATIVA DIÁRIO DE ITINE-RÂNCIA

A proposta de René Barbier (2007), para o Diário de Itinerância, denominação cunhada por ele, corresponde à pesquisa-ação predominantemente existencial: “trata-se de instrumento de investigação sobre si mesmo” (p. 133). Por ser um instrumento metodológico específico distingue-se das outras formas de diário. O autor assim o define: “bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida” (idem).

Embora pensado inicialmente como técnica de pesquisa, os diários foram utilizados no desenvolvimento da disciplina como estratégia formativa. Entendemos por estratégia formativa o que define Roldão (2010, p. 68): “estratégia significa uma concepção global, intencional e organizada de uma ação ou conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagens usadas”. Com essa perspectiva em mente, empregamos uma modalidade de diário que teve como proposta solicitar aos formandos que, tendo por base a leitura dos textos acadêmicos selecionados e indicados na ementa do curso, registrassem uma vivência de sua trajetória profissional fundamentando suas percepções, reflexões e ações a partir dos autores estudados.

A estratégia utiliza a escrita autobiográfica para refletir sobre um objeto de estudo, ao mesmo tempo em que permite ao autor do relato rever sua prática e formar-se perante a análise da mesma.

Segundo Barbier (2007), o diário de itinerância compõe-se concretamente, de três fases:

- Diário rascunho: escreve-se

tudo o que ele tem vontade de anotar no fervilhar da ação ou na serenidade da contemplação. Nesse momento, ele não procura efeitos de estilo. Empeña-se em registrar o que lhe parece importante na sua vida ligada à de outrem. Pode ter seu próprio código de escrita abreviada (BARBIER, 2007, p.138).

- Diário elaborado: constituído a partir do diário rascunho. Outras reflexões, outros fatos podem ser acrescentados para compor o texto a ser comunicado a outro.

Eu me obrigo a apresentar-lhe um texto trabalhado, respeitando assim sua qualidade de leitor. Empenho-me em escrever com simplicidade o que pertence ao domínio da complexidade, sem renegar, entretanto, minha cultura, minhas experiências, minhas áreas de conhecimento ou minhas expressões afetivas [...]. (BARBIER, 2007, p.139-140).

- Diário comentado ou socializado:

Durante toda a fase do diário elaborado eu estou em contato imaginário com um leitor virtual. Eu escrevo para mim e para outrem. Eu sou, por excelência, um ser social. [...] Eu ofereço para leitura ou exponho o fragmento (ou totalidade) do diário elaborado para o leitor ou o grupo de leitores que tenho diante de mim. (BARBIER, 2007, p.142)

Com base nessas etapas, a proposta aos formandos foi a seguinte: cada semana deveriam ler um dos textos indicados na ementa do curso - sendo a mesma leitura para todo o grupo; o texto seria lido em casa, registrando o que lhes parecesse importante, relacionando esses registros com suas experiências vividas, tanto pessoais quanto profissionais (diário rascunho). Passava-se a uma elaboração de um texto próprio, preocupando-se com sua qualidade, pois seria apresentado ao grupo (diário elaborado). Na aula, os textos individuais seriam lidos e discutidos (diário comentado ou socializado). A partir dessa discussão, os formandos poderiam reelaborar seus escritos, levando em conta os comentários e contribuições dos colegas, professora e monitoras.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS PARA APREENDER AS PERCEPÇÕES DOS MESTRANDOS

A experiência da utilização do Diário de Itinerância impulsionou o grupo de mestrandos a elaborar uma publicação acadêmica contendo a coletânea de seus textos¹. A proposta dos alunos nos pareceu desafiadora, em princípio nos questionamos da pertinência da ação: em que medida a publicação de um livro poderá contribuir para ampliar o os conhecimentos do grupo para os fundamentos discutidos na disciplina? Como essa publicação poderia contribuir para as linhas de pesquisa do nosso Mestrado Profissional? Como dar conta dessa demanda no curto período do curso (fevereiro a julho de 2017) sem desprivilegiar o conteúdo programático da disciplina?

Resolvemos aceitar o desafio. Não foi necessário fazer ajustes no programa da disciplina, pois o engajamento do grupo discente tornou possível a condução dos dois trabalhos. Outro fator preponderante para a consolidação e publicação do material foi a colaboração ativa das monitoras do curso. O Mestrado Profissional da PUC conta com o auxílio da monitoria em algumas disciplinas. Trata-se de uma atividade realizada voluntariamente por doutorandos e pós-doutorandos – de diferentes Programas de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP, que são convidados por seus professores e/ou orientadores para atuarem como monitores. Professores e monitores conjuntamente planejam o desenho instrucional da disciplina, o referencial teórico e as devolutivas de atividades realizadas em sala. O auxílio acadêmico oferecido pelos monitores possibilita que os alunos possam ter um melhor acompanhamento formativo².

A elaboração do livro foi um dos produtos finais da disciplina, mas era necessário avaliar o processo e, para isso os alunos foram convidados a responder um questionário com duas perguntas abertas: O que significou para você escrever seus Diários de Itinerância? Por quê? e 2) Percebeu-os como estratégia formativa? Por quê?

1 Intitulada "Nossa itinerância por textos acadêmicos: a expressão da integração cognitivo-afetiva".

2 Duas das autoras deste artigo participaram como monitoras da disciplina e das atividades em questão.

As respostas nos permitiriam reconhecer a possibilidade do uso do diário de itinerância como estratégia formativa e identificar, na voz de formadores de professores, a significação construída sobre essa produção acadêmica.

Os sujeitos participantes foram os 30 alunos que cursaram a disciplina “Ação Pedagógica do Formador: Saberes e Práticas” realizada no primeiro semestre de 2017. Os participantes permitiram a publicação de suas respostas, e seus nomes foram mantidos.

As falas dos mestrandos foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Com base nessa abordagem metodológica, uma das etapas da análise foi segmentar e organizar as informações em categorias. Essas foram nomeadas a partir da frequência com que apareceram nas respostas às questões, quais foram: a) dimensão teórico-reflexiva; b) dimensão afetiva e c) dimensão produtiva.

DIMENSÃO TEÓRICO-REFLEXIVA: UMA LEITURA DIFERENCIADA DO REFERENCIAL TEÓRICO

Os cinco textos indicados para leitura dos formandos na disciplina (ANDRÉ;VIEIRA, 2006; ALMEIDA, 2010 e 2011; FURLANETO, 2013; SOUZA;PETRONI;-DUGNANI, 2015) abordavam aspectos relacionados aos saberes docentes, formação de professores, relações interpessoais e trabalho coletivo com a equipe gestora; enfim com o contexto de trabalho dos mestrandos.

Acreditamos que o processo formativo que se pretende transformar as experiências em aprendizagens depende de um contexto que fomente as reflexões críticas sobre a prática. É no contexto do trabalho do professor, isto é, na escola, que surgem suas principais interrogações, perturbações, angústias e desafios.

Assim, o referencial teórico, cuidadosamente selecionado para essa estratégia, favoreceu a ação consciente de pensar sobre a prática e possibilitou que os formandos pudessem se envolver afetiva e cognitivamente em suas leituras, “questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimen-

tando alternativas, participando da reconstrução da realidade escolar” (PÉRES GÓMEZ, 1992, p. 112).

É possível notar a função reflexiva dessa estratégia em um trecho do diário elaborado por Fernanda. A mestranda interpreta suas próprias experiências no papel de coordenadora pedagógica articulando-as com a leitura de um texto teórico indicado na ementa do curso (ALMEIDA, 2011):

O senso de autossuficiência, o agir no imediatismo, as verdades ‘absolutas’, a intolerância, os prazos e cronogramas estão nos afastando quando mais deveríamos nos aproximar, pois as questões que afetam a um são inerentes a todos. Em tempos de conexão e facilidades na comunicação; percebo a quão rara e deficitária tem sido nossa relação com o outro. O PEA (Projeto Especial de Ação) que norteia as atividades formativas na escola em que atuo, tem como temática a comunicação em suas mais variadas formas [...], mas será que eu e os professores estamos escutando o que os jovens estão dizendo? Como estão dizendo? O que querem nos dizer? E como nós estamos entendendo e respondendo a isso? Inclusive os silêncios, o que os diversos tipos de silêncio querem nos dizer? [...] Como coordenadora, por mais solitária que seja a função, por mais que eu também me sinta por vezes à beira do esgotamento, é de minha responsabilidade zelar, juntamente com a equipe gestora, pela saúde no ambiente em que atuo e “contribuir para fazer da escola um fator de proteção para as crianças e jovens, ao lhes propiciar relacionamentos confortáveis com seus pares”, visando o fortalecimento dos vínculos (ALMEIDA, 2011, p. 57). O trabalho escolar não precisa ser penoso, basta que ele seja feito com seriedade; que as trocas e o cuidar sejam desenvolvidos por nós visando o bem-estar do outro e principalmente o nosso próprio, pois não há como cuidar do próximo se não estiver bem consigo mesmo; que se encontre no outro o contraponto, pois só somos o que somos porque o outro existe; e que o olhar solidário encontre sempre reciprocidade. (In. ALMEIDA; SILVA; BONAFÉ, 2017, p. 58)

A escrita sobre o vivido é uma maneira de aprender a atividade profissional pela reflexão, pois permite atribuir significados à ação e construir conhecimentos necessários à prática (ZABALZA, 2007), aspecto evidenciado pela aluna em seu relato ao abordar a importância da comunicação no planejamento e implementação de projetos pedagógicos.

A estratégia de promover a reflexão sobre a própria prática a partir das leituras e debates teóricos feitos durante o curso foi identificada pelos formandos como um facilitador para a compreensão da teoria, como podemos notar nos fragmentos das respostas do questionário a seguir:

“Normalmente, os textos acadêmicos são aliados para a nossa formação, para pesquisa, informação e etc. Dar a eles um sentido atrelado ao nosso cotidiano profissional foi muito enriquecedor, me fez refletir sobre as ações do dia a dia à luz de teóricos renomados que me auxiliam na constituição do meu EU profissional.” (Priscila)

“Para mim, foi uma experiência muito significativa. Marcou minha história como mestrande e como profissional. Refletir sobre nossos percursos, a partir da literatura acadêmica me trouxe a sensação de maturidade profissional e qualificou minhas memórias.” (Daiani)

“O trabalho com os Diários de Itinerância foi muito significativo, na medida em que permitiu visitar algumas práticas realizadas no dia a dia da escola que aconteciam meio que mecanicamente, sem reflexão prévia.” (Milena)

“Escrever meus diários de itinerância trouxe um significado na leitura dos textos com os entrelaçamentos da minha história.” (Sandra)

“Escrever os diários foi significativo, pois foi o registro das experiências profissionais à luz dos estudos teóricos.” (Gabriela)

“Ao aprofundar nossos conhecimentos teóricos, aprimoramos nossos saberes, resgatamos experiências e construímos um novo olhar ou ainda, novos olhares sobre a formação continuada e sobre o trabalho como coordenadora pedagógica. Também houve uma grande e rica troca de experiências que proporcionou muitos conhecimentos e a publicação de um livro da turma.” (Alessandra)

Conforme notamos, nestas e em outras respostas, a leitura do referencial teórico a partir dessa estratégia favoreceu a autoformação, uma vez que os mestrandos reelaboraram seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. “É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão consti-

tuindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática” (PIMENTA, 2009, p. 29).

DIMENSÃO AFETIVA: CONCEITOS E SENTIMENTOS INTEGRADOS

Entendemos que o processo de ensino-aprendizagem precisa atender às demandas cognitivas-afetivas. A estratégia Diário de Itinerância permite o resgate das memórias predominantemente afetivas como alavanca para o trabalho com textos teóricos, oportunizando a teorização da prática.

A afetividade é entendida como tudo aquilo que afeta o ser humano e é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão (WALLON, 2007). Selecionamos algumas respostas que ilustram como os formandos se sentiram, como foram afetados, ao terem vivenciado esse processo formativo:

“Significou ter vivenciado um sentimento de pertença [...] me emociona ter resgatado meus tempos de Ensino Médio... Foi muito lindo de ver o empenho dos colegas, com escritas belíssimas no livro pronto” (Priscila).

“Poder dividir com o grupo angústias, percepções, emoções sobre as discussões, leituras e estudos e reunir tudo isso em um livro produzido por nós foi muito gratificante” (Shirley).

“[...] não são apenas ideias ou conceitos [teóricos], são sentimentos e ideais conectados”. (Fernanda)

“Foi ótimo! Resgatar as memórias do meu percurso como aluna, como professora e como coordenadora foi muito importante, pois trouxe um novo olhar e novas perspectivas para o que ainda vem pela frente no meu desenvolvimento profissional”. (Alessandra)

“Quando escrevi meu texto, estava num processo difícil da minha vida [...], a primeira leitura fez com que resgatasse imediatamente este período em minha memória. Lembrar dos fatos me fez muito bem, pois trouxe junto a sensação de superação [...]. Uma gostosa sensação que as coisas passam e no passar nos tornamos ainda melhores.” (Sandra)

Escrever os diários de itinerância significou um olhar humanizador sobre meu processo de aprendizagem dentro da Universidade. Nunca conseguiria imagi-

nar que haveria uma estratégia que partiria de uma realidade vivenciada. Quanto profissional, me senti acolhida, pois tinha uma visão distanciada, de que a academia nunca partiria de nosso conhecimento de mundo e o ressignificaria com tal relevância.(Priscila)

Um das etapas da estratégia - o diário socializado - exigia que os formandos lessem seus textos para o grupo. A escuta sempre era feita de forma respeitosa sem avaliações ou julgamentos. Isso contribuiu para que Shirley se sentisse à vontade para expor seus pensamentos e se sentir acolhida pelo grupo. É por meio da construção de uma relação afetiva acolhedora que o formando se sente seguro e disponível para as atividades entre pares e o consequente desenvolvimento de sua aprendizagem.

A estratégia possibilitou à Priscila um sentimento de pertença, de vínculo com o grupo. O vínculo é uma relação afetiva que carrega essa generosidade de acolher o outro mesmo que se pense que ele esteja errado. Se não há vínculo, o formando tem medo de errar e ser criticado. A formação de vínculos e relações respeitadas entre os membros do grupo foi constituída durante o curso e, assim, os formandos sentiram-se à vontade para expor suas fragilidades e dúvidas que eram encarados como um processo de crescimento e amadurecimento profissional.

Alessandra se sentiu afetada pelos fatos passados, e enxergou neles perspectivas para o que ainda vem pela frente; assim como Fernanda que diz que os diários representaram para ela a oportunidade de falar dos seus ideais. Para Garcia (1992, p. 64), uma “forma de reflexão é o exame, que implica uma referência do professor a acontecimentos ou ações que ocorreram ou que podem ocorrer no futuro”.

Durante a leitura de um dos textos do referencial teórico, a memória de Sandra resgatou um episódio permeado de emoções. Isso ocorreu porque, conforme Almeida (2015, p. 26), “A memória modula o pensamento e as intenções, mas a emoção modula a memória”. Assim, como a memória é modulada pela emoção, era de se esperar que os diários viessem mesmo carregados de sensações, quer de tonalidades agradáveis, quer desagradáveis.

Priscila se sentiu *acolhida* ao vivenciar essa estra-

tégia, pois tinha uma visão distanciada, de que a academia nunca partiria do seu conhecimento de mundo. Esse depoimento corrobora uma opinião comum entre muitos professores: de que o que se estuda na Universidade está muito distante da realidade e dos desafios vivenciados na escola.

As ações de formação docente, sejam no âmbito da universidade ou da escola, são mais efetivas quando rompem com processos lineares de transmissão de teorias e metodologias. Para Priscila, a estratégia Diário de Itinerância possibilita esse rompimento na medida em que propõe uma relação mais horizontal dos saberes, ou seja, saberes dos formandos e saberes científicos têm o mesmo valor e podem/devem dialogar entre si.

DIMENSÃO PRODUTIVA: O PROCESSO DA ESCRITA

A escrita da narrativa do diário foi um processo. Cada etapa da estratégia - diário rascunho, elaborado e socializado-, exigiu que o sujeito se debruçasse em seu texto. Alguns autores escreveram várias versões do mesmo diário. Esta atividade também mobilizou aprendizagem.

Com efeito, coloca-se em questão saber como dar ao leitor, por meio da escolha das palavras [...] um acesso a situações interiores, representações, ambientes, sentimentos, interações [...]. Este desafio de redação exige, portanto, uma competência de expressão. Não se trata apenas de ter alguma coisa a dizer por meio desse escrito, é preciso ainda descobrir uma forma de o dizer que tenha correspondência e seja adequada. (JOSSO, 2004, p. 175).

Portanto, a escrita lida e relida pelo autor, permite confrontação consigo mesmo, sobre o sentido daquilo que se quer destacar no texto. Tomada na sua globalidade, a construção do relato de um diário da itinerância da formação do indivíduo “cria no espaço mental uma interrogação sobre as ideias e noções que me permitem apreender o meu meio e a mim mesmo, ao introduzir a questão epistemológica: o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que hoje tenho?” (JOSSO, 2004, p. 131). É o que se percebe na resposta de Priscila: “*Acredito que ao escrever o sujeito tem a possibilidade de pensar sobre suas*

ações e assim, reafirmar sua atitude para aquele momento ou ter a possibilidade de analisar que poderia ter feito de uma outra maneira”.

Aprender a expor-se nas suas sensibilidades não é uma tarefa fácil, não se trata apenas de escrever um relato de um episódio escolar, é preciso descobrir uma forma de dizer que tenha correspondência e seja adequada ao gênero textual proposto.

“A escrita do Diário para mim foi um grande desafio, pois até hoje tenho dificuldades em escrever em primeira pessoa e relatar práticas de forma a reconhecê-las como academicamente relevantes. [...] Inicialmente resisti bastante em estabelecer a relação entre as minhas vivências e o texto da forma como foi proposto. A primeira versão da minha produção não se encaixava ao formato de diário e assemelhava-se muito mais a um artigo de opinião. Após a primeira leitura durante a aula, em voz alta para os colegas e professora e as considerações que foram feitas, debruçei-me sobre o meu trabalho e o refiz. O teor foi mantido, mas a forma de apresentar as ideias, a articulação da realidade vivida com o que foi relatado no texto, a minha própria narrativa, foi transformada e aproximando-se mais ao que era proposto dentro da ideia do Diário de Itinerância. Este debruçar-se novamente sobre o texto e envolver-me mais aberta à produção de algo que me tirou da área de conforto, me trouxe uma sensação que só a experiência do novo nos fornece: a de se sentir capaz, livre e criativo”. (Raquel)

Assim, a escrita do Diário de Itinerância possibilitou movimentos reflexivos genuínos a partir do contar, recontar, do pensar, do escrever e reescrever suas próprias experiências. Escrever em primeira pessoa, reconhecer-se autor, ser ouvido com respeito estimulou novas escritas.

DOS DIÁRIOS ELABORADOS À ORGANIZAÇÃO DA COLETÂNEA DE TEXTOS DOS MESTRANDOS

Ao criar condições para que o formando revise suas experiências, articulando-as com textos acadêmicos, evocam-se os “saberes não sabidos” dos quais fala Delory-Momberger (2014, p. 95). Nessa perspectiva de atuação, o formador valoriza os conhecimentos dos professores em formação, consegue

perceber quais são suas teorias implícitas, suas concepções de ensino e de escola. O princípio por trás dessa proposta é aceitar que as experiências, as reflexões e até mesmo os sentimentos realçados pelos autores em seus diários podem ser transformados em conhecimentos da e para a docência, contribuindo com a ampliação dos pontos de vista do grupo em formação, a partir das diversas possibilidades de relações que o referencial teórico proporciona.

Ao socializarem em sala de aula seus diários elaborados – última etapa da estratégia – tanto o grupo, quanto nós percebemos a potência de seus relatos em termos formativos. Thiago, um dos mestrandos da turma lançou a provocação “*por que não publicamos esses textos num livro?*”. A ideia foi amplamente aprovada por todos. Foi nesse momento que surgiram as questões suscitadas no início deste texto.

Após avaliarmos a pertinência da demanda, montamos entre nós um plano de trabalho: seria necessário buscar uma editora que aderisse ao projeto e, sobretudo, fazer novas leituras e reescritas de alguns diários. Esse trabalho de bastidores mobilizou bastante tempo dos alunos, monitoras e professora da disciplina. Ao final queríamos avaliar o que fizemos, não apenas a satisfação dos alunos em ter uma produção acadêmica publicada, mas avaliar o processo.

As respostas dos alunos à avaliação que fizemos do processo evidenciaram que o Diário de Itinerância foi percebido por todos os sujeitos participantes como uma estratégia formativa. Em suas justificativas eles apontaram que a dinâmica dessa proposta é significativa para o desenvolvimento profissional do professor, ao permitir que os formandos se vejam como autores de seu próprio texto e não somente leitores e apreciadores dos textos de outros. A resposta de Maria sintetiza bem esse aspecto:

Ao escrever o diário de itinerância é notória a estreita relação entre o vivido e a teoria que se pode estabelecer. Quando no texto de estudo analisamos os principais pontos apresentados e os embasamentos por ele abordados estabelecendo uma relação com a experiência pedagógica, refletimos sobre a representação desta prática e o quanto dela é ou não coerente com a teoria que se estuda. (Maria)

Em relação à satisfação dos mestrandos em ver seu

texto no livro, os comentários positivos estavam carregados de sentimentos de realização pessoal, afetividade e gratidão. Como ilustram esses dois depoimentos escritos:

“O sentimento que tive ao ver meu texto publicado no livro foi de satisfação e orgulho. Jamais imaginei um dia vivenciar essa experiência. Foi emocionante não só para minha família, mas para todos os parentes e amigos mais próximos. Sou muito grata pela oportunidade que trouxe muitas alegrias e despertou-me o desejo de aprimorar minha escrita e continuar a rascunhar sobre os conhecimentos construídos ao longo da minha trajetória profissional”. (Milena)

“Confiar em mim e no meu potencial nunca foi algo tão forte em mim, e a possibilidade de ter um texto em um livro que foi publicado, foi algo que jamais sonhei e na realidade não imaginava que iria me afetar tanto, lógico de maneira positiva. Tenho orgulho de mostrar a todos, de contar para as pessoas próximas o quanto foi significativo para mim. Solicitar para as pessoas lerem ou sentir que se importam e que têm a vontade de ler é muito gratificante. Além do que este lançamento repercutiu positivamente perante ao grupo de professores com o qual atuo, que solicitaram que eu lesse o texto durante o horário de formação e ouvir o quanto ficaram satisfeitos de se enxergarem no meu texto, uma vez que falo da importância do trabalho de equipe e o quanto sou grata a eles por me surpreenderem sempre”. (Priscila)

As teorias que durante as aulas foram se articulando às experiências vividas revelaram o potencial formador e autoformativo da escrita do Diário de Itinerância. O diálogo entre experiência pessoal e conhecimento acadêmico foi sendo estabelecido intencionalmente em todas as etapas do Diário de Itinerância, possibilitando o surgimento de saberes singulares, articulando experiência e conhecimento. De fato, essa estratégia traz respostas às inquietações que a maioria dos professores universitários têm: como envolver o aluno presente no curso, mas imerso em inúmeras outras atividades cotidianas, no trabalho, na família, etc? Como apreendê-lo em sua totalidade: cognição, sentimentos, movimentos? Como fazê-lo chegar ao conhecimento com rigor e leveza? (ALMEIDA, 2012).

O estudo apontou ainda que Diário de Itinerância pode ser um importante instrumento de organização, registro e fundamentação das práticas e reflexões

realizadas, numa dinâmica de participação e complementação de ideias que perfazem a constituição de um grupo. Uma estratégia para integrar teoria e prática de forma reflexiva que dialoga com as vivências, percepções e pensamentos que acontecem no exercício da atividade profissional ou em momentos seguintes, ao retomar e repensar sobre algo marcante. Essa potencialidade do Diário de Itinerância como estratégia formativa não apenas aproxima leitores dos textos acadêmicos de seus autores, favorecendo na apropriação e concretização dos conceitos para o formando, mas também desenvolve a autonomia no exercício da reflexão sobre a ação pedagógica e na escrita acadêmica que fundamenta a prática analisada com base em conceitos advindos de estudos e pesquisas reconhecidos pela academia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R. *Ensino Noturno – Memórias de uma experiência*. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, Laurinda R. de e PLACCO, Vera M. N. de Souza. (org). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____. Diário de itinerância, recurso para formação e avaliação de estudantes universitários. Fundação Carlos Chagas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 250-269, jan./abr. 2012.

_____. Memórias de incidentes críticos como impulso para iniciar processos formativos. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R.(orgs.) *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

_____; SILVA, Jeanny M. S.; BONAFÉ, Elisa M. (orgs.) *Nossa itinerância por textos acadêmicos: a expressão da integração cognitivo-afetiva*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

ANDRÉ, Marli D. A.; VIEIRA, Marli M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo, Loyola, 2006.

BARBIER, René. *A Pesquisa-ação*. Brasília: Liberlivro, 2007.

Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Formação e socializa-*

- ção: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*: São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.
- FURLANETTO, Ecleide C. A recuperação da história de vida da instituição: um projeto de formação. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. *O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- GARCÍA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n.19, pp.20-28, jan./abr. 2002.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PLACCO, Vera M. N. S.; SOUZA, Vera L. T. (orgs.). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- ROLDÃO, Maria C. *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leão, 2010.
- SOUZA, Vera L. T.; PETRONI, Ana P.; DUGNANI, Lilian A. C. A dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. *O Coordenador Pedagógico no espaço escolar articulador, formador e transformador*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZABALZA, Miguel. *Diários de aula, um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MESTRADO PROFISSIONAL em foco: as ações de três programas em Minas Gerais (2008-2019)

Professional master degree in focus: the actions of three programs in minas gerais (2008-2019)

Marco Aurélio Kistemann¹, Milton Rosa Rosa², Daniel Clark Orey³, Adriana Oliveira Toledo⁴

Resumo

O presente artigo busca apresentar a estrutura de três programas de mestrado profissional na área de Educação e Educação Matemática em Minas Gerais no período de 2008 a 2019. O objetivo é divulgar a organicidade dos programas, suas normas e disposições curriculares que promovem a formação de pesquisadores. Cada um dos programas tem possibilitado a certificação de professores, gestores e técnico-administrativos e habilitando-os a produzir pesquisa na área educacional com diversas temáticas e com a produção de produtos educacionais. Os dados apresentados foram construídos a partir dos regimentos, sites e normas de funcionamento dos programas de mestrado escolhidos.

Palavras-chave: Mestrado Profissional, Currículo, Produto Educacional.

Abstract

This article aims to present the structure of three professional master degree programs in the area of Mathematics Education and Education in Minas Gerais from 2008 to 2019. The objective is to divulge the organic nature of these programs, their norms, and curricular dispositions that promote the formation of researchers. Each of these programs has made possible teacher certification, managers, and technical-administrative staff that enabled them to produce research in relation to different themes and with the production of educational products. The presented data were constructed from the regiments, sites, and norms of operation of these master programs.

Keywords: Professional Master Degree, Curriculum, Educational Product.

¹ Professor Departamento de Matemática - UFJF - <https://orcid.org/0000-0002-8970-3954>

² UFOP

³ Rede Municipal de Juíz de Fora

Contato com autor: kistemann1972@gmail.com

Recebido em 17 de Abril de 2019; Aceito em 21 de Agosto de 2019.

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é apresentar os contextos organizacionais de três Mestrados Profissionais em duas universidades federais em Minas Gerais: o da *Universidade Federal de Ouro Preto* (Mestrado Profissional em Educação Matemática-UFOP), os da *Universidade Federal de Juiz de Fora* (Mestrado Profissional em Educação Matemática - UFJF e Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública-UFJF). Neste artigo, apresentamos um panorama dos três mestrados, a sua breve história, o seu funcionamento, a suas linhas de pesquisas, as investigações efetivadas e os produtos educacionais produzidos, além dos impactos sociais e educacionais desses programas de pós-graduação mineiros.

O Mestrado Profissional foi regulamentado pela Portaria MEC Nº 389, de 23 de Março de 2017 e pela Portaria CAPES Nº 131, de 28 de Junho de 2017, pois de acordo com Castro (2005), as instituições de ensino necessitavam de professores com uma formação diferente daquela oferecida para os pesquisadores acadêmicos.

A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento dos cursos de Mestrado Profissional são obtidos a partir dos resultados do acompanhamento e da avaliação que são realizados conduzidos pela CAPES de acordo com as exigências previstas na legislação: Resolução CNE/CES Nº 1/2001 alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002 (BRASIL, 2014).

Desse modo, o Mestrado Profissional é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* que está direcionada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, na área educacional, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a demanda do mercado de trabalho (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, o desenvolvimento dos Mestrados Profissionais foi regulamentado para que essa lacuna pudesse ser preenchida como uma alternativa para a formação de professores-pesquisadores através de uma configuração de ensino direcionado para a prática (FISCHER, 2005). Assim, esses mestrados buscam a aproximação da produção acadêmica com o mundo do trabalho (MELO; OLIVEIRA, 2005).

Dessa maneira, os cursos, na modalidade Mestrado Profissional, apresentam uma estrutura curricular que enfatiza a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico. Para isto, uma parcela do quadro docente deve constituir-se de profissionais reconhecidos em suas áreas de conhecimento por sua qualificação e atuação destacada em campo pertinente ao da proposta do curso.

Nessa modalidade de mestrado ainda incentiva-se que os produtos educacionais efetivados ao final do curso devem ser sempre vinculados a problemas reais da área de atuação do mestrando-pesquisador e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos. Essas especificidades do Mestrado Profissional exigem que o acompanhamento e a avaliação sejam feitos com base em critérios diferenciados, definidos pelas áreas de avaliação, e realizados por subcomissão específica, mesmo se realizados concomitantemente aos programas acadêmicos (Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002).

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - UFOP

A **Educação Matemática** (EM) vem se constituindo como um campo do conhecimento que se dedica a estudar questões relativas ao ensino e à aprendizagem de Matemática em sua diversidade social, cultural e política. A EM se perfaz como uma área interdisciplinar que faz uso de teorias e metodologias de outros campos teóricos, como a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia, a Antropologia e a Economia para a construção conhecimentos. A Educação Matemática, nesse sentido, não se restringe a apenas estudar meios de fazer os estudantes alcançarem um conhecimento previamente estabelecido, mas também os auxilia a problematizarem e refletirem sobre seus próprios conhecimentos (etno)matemáticos.

Nesse contexto, o principal objetivo dos Mestrados Profissionais é contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade para as empresas

e organizações públicas ou privadas. Essas especificidades exigem que o acompanhamento e a avaliação sejam realizados com base em critérios diferenciados que são definidos pelas áreas de avaliação e realizados por subcomissões específicas.

Com relação ao Mestrado Profissional em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), é importante ressaltar que as demandas formativas e investigativas advindas dos egressos do Curso de Licenciatura em Matemática, nas modalidades presencial e a distância, e dos profissionais das redes municipal e estadual de ensino da Região dos Inconfidentes, em Minas Gerais, foram fatores determinantes para a criação do Curso de Especialização em Educação Matemática, no ano 2000. Essas características marcantes foram naturalmente transferidas para o Mestrado Profissional em Educação Matemática, que teve a sua primeira turma ingressada em 2008.

Em 2013, com a sua consolidação no cenário nacional, o Mestrado Profissional em Educação Matemática da UFOP alcançou o conceito 4 (quatro) na avaliação trienal da CAPES, que foi mantido na avaliação quadrienal de 2017. Esse Programa possui uma área de concentração, intitulada *Educação Matemática*, com duas linhas de pesquisa: a) *Educação Matemática Superior, Informática Educacional e Modelagem Matemática* e b) *Formação de Professores de Matemática, Cultura e Ensino-Aprendizagem de Matemática*. Essas linhas de pesquisa são abrangentes com relação à área de concentração, contendo, atualmente, 28 projetos em desenvolvimento, correspondendo às turmas de 2017, 2018 e 2019. O endereço eletrônico do programa da UFOP é <https://www.ppgedmat.ufop.br/>.

Esse Programa oferece vagas para os candidatos do sistema de educação da região dos Inconfidentes e do Estado de Minas Gerais, bem como de outros estados brasileiros. Contudo, é importante acrescentar a necessidade de se firmar parcerias, convênios ou intercâmbios com as Secretarias de Educação dos estados que tem como objetivo buscar o apoio para o seu desenvolvimento através do oferecimento de bolsas ou por meio da obtenção de recursos financeiros.

Nesse contexto, a coordenação e os professores desse Programa buscam o aprofundamento de um equilíbrio entre as disciplinas obrigatórias e as eletivas, que apresentam ementas e referências bibliográficas atualizadas e condizentes com as suas duas linhas de pesquisa. Esse Programa visa a qualificação de professores e a formação de pesquisadores que têm a Educação Matemática como campo de interesse.

A concepção de pesquisa desse Programa está relacionada com a necessidade da apresentação de uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre o conhecimento atualizado, o domínio de metodologias pertinentes e aplicações orientadas a atuação profissional no campo da Educação Matemática.

A duração do curso é de dois anos e meio, sendo possível, em casos especiais, concluir o curso no período de dois anos. As aulas acontecem semanalmente às quintas-feiras, de 14h às 20h30min e às sextas-feiras, de 08h às 18h e, adicionalmente, os mestrandos devem ter disponibilidade para orientações presenciais referentes à sua pesquisa investigativa.

A proposta curricular do Mestrado é composta por disciplinas obrigatórias e eletivas e, também, por atividades obrigatórias, que estão em sintonia com as linhas de pesquisa e com a área de concentração do Programa, estando também alinhadas com o escopo, as prioridades e as metas da Área de Ensino para formação de mestres.

As **disciplinas obrigatórias são:** *A Educação Matemática enquanto Campo do Saber, Fundamentos de Álgebra, Fundamentos de Geometria e Fundamentos de Análise*. As **atividades obrigatórias são:** *Prática Docente Supervisionada, Orientação de Dissertação e Seminários Temáticos I, II, III, IV*. As **disciplinas eletivas são:** *Etnomatemática, Ambientes Educacionais Informatizados, Psicologia: Teorias da Aprendizagem e Conhecimento Matemático, Educação Matemática Superior, Modelos e Modelagem Matemática, A História da Matemática e seu Potencial no Processo de Ensino e Aprendizagem, Estatística Aplicada à Educação, Tópicos Especiais Prática de Redação, Estudos Orientados e Currículo e Avaliação na Educação Matemática*.

A proposta desse Programa apoia-se em dois paradigmas: a necessidade de formar professores para atuarem qualitativamente nos ensinamentos básico e superior e a urgência em formar pesquisadores— profissionais que, por meio de uma formação *stricto sensu*, podem apropriar-se de um escopo teórico-metodológico que lhes permita refletir criticamente sobre a realidade buscando transformá-la para o desenvolvimento do bem comum.

O Exame de Qualificação sempre foi obrigatório e é realizado por uma banca composta pelo(a) orientador(a), por um membro interno do Programa e por outro membro externo aos quadros da UFOP. Essa exigência tem como objetivo assegurar e investir na qualidade das dissertações desenvolvidas, bem como no intercâmbio com pesquisadores de outras instituições. É importante ressaltar que, em inúmeras ocasiões, os membros externos convidados, pesquisadores reconhecidos no cenário acadêmico nacional e internacional, destacaram o rigor teórico e metodológico das pesquisas desenvolvidas nessas dissertações.

Um reflexo desse fato pode ser observado pela quantidade de egressos do Programa que foram aceitos em Doutorados em Educação Matemática ou Educação, em instituições brasileiras com excelente avaliação pela CAPES. Outro reflexo é o fato de que, atualmente, um número significativo de egressos do Programa tem sido aprovado em Concursos Públicos Federais para Docentes Efetivos, sendo professores concursados em diversos Institutos Federais como IFMG, IFNMG, IFES e IFBA e em Universidades Federais e Estaduais, como, por exemplo, UFRB, UFOP, UFMG, UNEB, Unimontes e UFVJM.

O quadro docente atual desse Programa é constituído por profissionais reconhecidos nacional e internacionalmente em suas áreas de conhecimento em virtude de sua qualificação e atuação destacada em campos pertinentes à área de concentração e às linhas de pesquisa do Mestrado. Atualmente, o Programa possui corpo docente composto por 13 professores, sendo 11 permanentes e 2 (dois) colaboradores, formando uma equipe multidisciplinar.

Todos os professores têm uma formação adequada às demandas educativas e investigativas do Programa,

seja por formação na Área de Ensino e Educação, em áreas afins ou por sua atuação direta na produção científica em periódicos da Área de Ensino e de Educação. Ressalta-se a existência de uma diversidade de instituições de formação e titulação na formação do corpo permanente do Programa, inclusive em programas de pós-graduação internacionais. Atualmente, o corpo docente do Programa integra grupos de pesquisa instalados na UFOP, bem como colabora com grupos de outras instituições.

Os membros do corpo docente permanente têm um bom envolvimento com as atividades propostas pelo Programa, todos com projetos associados às suas linhas de pesquisa e às disciplinas da pós-graduação e da graduação, nos Cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia, nas modalidades: presencial e a distância.

Com relação às atividades de orientação, 09 (nove) dos 13 docentes orientaram alunos, sendo que 04 (quatro) professores estão orientando um mestrando a partir de 2019. Destaca-se que não há ociosidade docente e nem concentração de alunos em poucos professores, existindo, portanto, um equilíbrio na distribuição de orientação e desenvolvimento dos projetos de investigação entre os docentes do Programa.

Um ponto que merece destaque está relacionado com a produção científica dos professores desse Programa em virtude de sua visibilidade e inserção na comunidade nacional e internacional. No entanto, apesar da dedicação do corpo docente frente às atividades do Mestrado, existe ainda a necessidade de que o corpo docente promova e motive a participação dos mestrandos em eventos regionais e nacionais.

A produção acadêmica do Programa mostra que todos os seus docentes registram trabalhos apresentados e publicados em anais (657) de eventos, livros e capítulos de livros (240) de editoras nacionais e internacionais. Esses professores também possuem artigos publicados (361) em periódicos qualificados nacionais e internacionais, bem como produção técnica diversificada.

Contudo, apesar de que essa produção esteja ra-

zoavelmente compartilhada entre os professores do Programa, sem uma concentração óbvia, existe a necessidade de que as publicações de artigos, livros e capítulos de livro seja mais bem distribuída para evitar a sua aglutinação em poucos docentes.

Desse modo, o aprofundamento de ações que possibilitem o desenvolvimento da qualidade e da intensificando da participação conjunta dos corpos docente e discente na produção científica e técnica do Programa é uma meta almejada por todos os envolvidos para alcançar essas demandas. As investigações realizadas pelos ex-orientandos e as produções de seus orientadores mostram que há uma sinergia entre a sua produção intelectual com a área de concentração, que está articulada com as duas linhas de pesquisa do Programa.

Os indicadores mostram a participação desses ex-mestrados na elaboração de 107 materiais didáticos educacionais até 2018. Tais materiais didáticos ou produtos educacionais foram resultados das 107 dissertações defendidas no Programa desde o seu início, visto que, até abril de 2019, há 22 pesquisas em andamento no programa. Assim, a elaboração de materiais instrucionais ou produtos educacionais é uma exigência dos Mestrados Profissionais da área de Ensino, que é regulamentada pela Portaria nº 17/2009, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (BRASIL, 2009).

Há uma aplicabilidade dos produtos educacionais produzidos pelos mestrados através de sua participação na divulgação desses recursos pedagógicos em encontros e congressos locais e nacionais, bem como com publicações em revistas qualificadas. Consequentemente, quanto à pesquisa acadêmica, a cada ano, tem-se ampliado a inserção de professores e alunos em atividades de investigação visando produzir e consolidar os conhecimentos referentes à Educação Matemática.

Nesse sentido, para possibilitar o aprimoramento profissional de professores da Educação Básica ou dos profissionais que se dedicam à formação de professores, os Mestrados Profissionais “geram produtos educacionais disponibilizados nos sites dos PPG para uso em escolas públicas do país, além de dissertações e artigos derivados do relato descritivo e

analítico dessas experiências” (BRASIL, 2013, p. 3).

Os produtos educacionais desenvolvidos pelos discentes que cursam os Mestrados Profissionais têm como referencial teórico as potencialidades que a literatura da área indica como argumentos favoráveis à sua inserção no ensino (MOREIRA; NARDI, 2009), pois busca aproximar a produção acadêmica da prática docente e investigativa dos professores.

O Programa tem uma influência evidente nas comunidades que a rodeiam por causa da demanda que atende, bem como pela sua produção técnica e científica. Por exemplo, os produtos educacionais são frequentemente utilizados na prática docente dos professores das instituições escolares nas regiões atendidas por esse mestrado.

Ressalta-se que a infraestrutura desse Programa colabora com o desenvolvimento dessa ação pedagógica, pois disponibiliza salas de aula, bibliotecas, laboratórios, auditórios, recursos tecnológicos e, também, o apoio de uma Secretaria Acadêmica, para um atendimento amplo de seus corpos: docente e discente.

Diversos aspectos evidenciam que o Programa está em busca da ampliação da inserção social de seus egressos, considerando que essa dimensão está associada à sua influência na Educação Básica e no Ensino Superior. Esse fato também se manifesta por meio da inserção social desse Programa nas comunidades locais por meio de um envolvimento vigoroso no desenvolvimento de projetos de programas institucionais de extensão, como, por exemplo, *UFOP com a Escola e Novos Talentos*.

Com relação ao processo de internacionalização, a cooperação e o intercâmbio são realizados com outras instituições de uma maneira informal, contudo, existem atuações pontuais, como, por exemplo, o oferecimento de seminários, de palestras, de eventos, de participação em grupos de pesquisa e de disciplinas especializadas, em parceria com professores da área de Educação Matemática de várias instituições nacionais e internacionais.

A página do Programa na internet (<http://www.ppgedmat.ufop.br>) é clara, informativa e completa,

possibilitando o acesso às dissertações e aos produtos educacionais associados a esses relatórios. Os produtos educacionais são utilizados pelos professores dos Ensinos: Médio e Fundamental e, também, pelos indivíduos simpatizantes das temáticas e problemáticas estudadas nesses documentos.

Uma das principais características desse mestrado, desde seu início, está relacionada com o zelo demonstrado com a formação de seus alunos, que foi estimulado com a produção de pesquisas aplicadas que também originassem um Produto Educacional. Esses produtos educacionais do Mestrado possuem vinculação com problemáticas reais da área de atuação dos mestrados do programa e de acordo com a natureza das linhas de pesquisa e a finalidade do Curso, podendo, também, ser apresentado em diversos formatos.

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - UFJF

O Mestrado Profissional em Educação Matemática-UFJF foi aprovado pela CAPES em agosto de 2008, e o Programa iniciou suas atividades regulares em março de 2009. O referido Mestrado Profissional em Educação Matemática também alcançou o conceito 4 (quatro) na avaliação trienal da CAPES tem seu endereço eletrônico no site <http://www.ufjf.br/mestradoedumat/>.

A modalidade de MP tanto na UFOP quanto na UFJF, atende as mais variadas áreas de conhecimento, porém este mestrado tem como foco a formação continuada de professores de Matemática e professores de Pedagogia que ensinam Matemática em suas salas de aula. A duração do curso na UFJF é de dois anos com possibilidade de prorrogação de seis meses. As aulas acontecem às quintas-feiras, de 14h às 20h e às sextas-feiras, de 08h às 18h, de modo a proporcionar aos professores-mestrados poderem continuar sua prática profissional escolar e conviverem com o cotidiano de orientações e cursar as disciplinas do Mestrado.

Nesse comenos, as principais características do Mestrado Profissional (MP) são:

- a formação do mestrando é feita em serviço, pois incentiva-se que o profissional se mantenha em contato com o cotidiano profissional e escolar ao longo da sua pesquisa;
- o perfil do mestrando de cursos de MP é bastante diverso daqueles dos Acadêmicos. Atualmente, há desde licenciandos e pedagogos recém-formados até profissionais do magistério com média e larga experiência profissional;
- o MP difere-se do Mestrado Acadêmico (MA) que prepara um pesquisador, que deverá continuar sua carreira com o doutorado. No MP o que se busca é inserir o professor na pesquisa para que ele retorne ao mercado de trabalho mais qualificado como professor-pesquisador de seu cotidiano escolar. Porém, isso não significa que o mestre profissional não possa candidatar-se a programas de doutorado, futuramente;
- o caráter do trabalho de final de curso no MA é o de um relatório de pesquisa, enquanto o MP o trabalho final inclui uma dissertação e a criação de um produto educacional que proporcione a gênese de uma proposta de ação profissional que possa ter relevância e que possa ser problematizado no sistema em que o futuro mestre atua.

As duas Linhas de Pesquisa nesse MP são: (I) Ensino e Aprendizagem da Matemática, Análise dos condicionantes da sala de aula e Intervenção Pedagógica em Matemática e (II) Tecnologias da informação e Comunicação na Educação Matemática.

Na linha (I) de pesquisa, as atividades visam o estudo e a análise da utilização de diferentes estratégias de ensino capazes de propiciar mudanças efetivas na qualidade da formação matemática de professores e estudantes de matemática. Ainda nessa linha investiga-se a análise da realidade do ensino e da aprendizagem de Matemática. Ainda há um foco na investigação da produção de significados de estudantes para a Matemática, bem como a pesquisa e a implementação de cursos de serviços para a licenciatura em Matemática.

Na linha (II), denominada de “Tecnologias da in-

formação e Comunicação na Educação Matemática” objetiva-se o desenvolvimento e a avaliação de ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem matemática com destaque para a busca de metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem conectadas ao contexto da tecnologia da informação. Num segundo momento busca-se nessa linha o desenvolvimento, implementação e avaliação de materiais didático-pedagógicos tais como softwares educacionais, objetos de aprendizagem, textos, hipermídias e vídeos centrados nos conteúdos matemáticos e educacionais. Por fim, a pesquisa sobre o uso das tecnologias e sua relação com as escolas e a prática do professor de matemática, objetivando, deste modo, a gênese de novas tecnologias visando à melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem.

Com relação ao corpo docente do MP Educação Matemática (UFJF) há três modalidades de atuação, quais sejam em 2019, o programa conta com quatorze (14) docentes-pesquisadores permanentes, um (1) docente-pesquisador e dois (2) docentes-pesquisadores visitantes dos Estados Unidos e de Portugal. A diversidade do corpo docente enriquece a proposta interdisciplinar dessa modalidade de mestrado, na medida em que licenciados, bacharéis, cientistas da computação, pedagogos e estatísticos compõem o corpo docente de pesquisadores na UFJF.

Em termos curriculares, o MP em Educação Matemática (UFJF) é atualmente em 2019 constituído por disciplinas denominadas obrigatórias e eletivas. Nesses termos, o mestrando deve concluir um total de 28 créditos em disciplinas ao longo do curso. O grupo das disciplinas obrigatórias é constituído pelas seguintes disciplinas totalizando 18 créditos: (i) Concepções e Tendências em Educação Matemática, (ii) Prática Científica para Docentes Pesquisadores, (iii) Atividade de Docência Supervisionada e (iv) Dissertação de Mestrado. Tal conjunto de disciplinas obrigatórias busca proporcionar aos mestrandos os subsídios mínimos para a formação do pesquisador em Educação Matemática.

Por outro lado, as disciplinas eletivas distribuem-se em quatro grupos nos quais o mestrando deverá cumprir 10 (dez) créditos de livre escolha em comum acordo com orientador. O *Grupo A* de disciplinas ele-

tivas denomina-se *Saberes Docentes* e congrega um conjunto de disciplinas que problematizam a prática docente e objetivam ampliar a visão do professor sobre temas relevantes das duas linhas de pesquisa supracitadas. Nesse Grupo A, as disciplinas são: (i) Perspectivas Atuais em Avaliação, (ii) Metodologias alternativas de Ensino da Matemática, (iii) Informática na Educação, (iv) Ambientes Virtuais de Aprendizagem, (v) Gestão das TIC na Escola, (vi) Formação de Professores em EaD *online*.

O *Grupo B* de disciplinas denominado “Conteúdos Específicos”, apresenta um rol de disciplinas de conteúdo matemático, muitas vezes com o mesmo nome das disciplinas da graduação, porém com um enfoque diferente e metodologias de ensino diferenciadas e alternativas. São disciplinas desse grupo: (i) Álgebra Linear, (ii) Pensamento Comparativo em Matemática, (iii) Modelagem Matemática, (iv) Resolução de Problemas em Geometria, (v) Representação Gráfica, (vi) Tópicos de Análise Matemática I e II, (vii) Tópicos de Álgebra I e II e (viii) Tópicos Especiais em Matemática.

O objetivo dessas disciplinas é atualizar os conhecimentos matemáticos de ensino superior dos professores, bem como problematizando novas metodologias de ensino e de aprendizagem matemática, permitindo que eles vivenciem o ensino de matemática de uma maneira diversa e ampliada para além da tradicionalmente efetuada em suas graduações.

Além dos *Grupos A* e *B*, o Mestrado Profissional da UFJF ainda proporciona aos mestrandos cursar disciplinas no *Grupo C*, denominado *Formação Científica*, que congrega as disciplinas com enfoque científico relacionado à pesquisa. O objetivo dessas disciplinas tem sido preparar o professor-mestrando para a atividade de pesquisa. As disciplinas desse grupo são: (i) Prática Científica para Docentes Pesquisadores, (ii) Filosofia da Ciência, (iii) Software Educacional e Objetos de Aprendizagem, (iv) Projetos de Educação à Distância e (v) Estudos Orientados. Nesse grupo de disciplinas, os mestrandos podem estudar o referencial teórico que será utilizado em sua dissertação e construção do produto educacional.

No quarto grupo de disciplinas estão as “Atividades Complementares” que buscam atender a demandas de pesquisa dos mestrandos propiciando discussões,

debates e aprofundamentos teóricos com disciplinas com ementas livres. Nessas atividades ocorrem seminários de Educação Matemática, docências supervisionadas, grupos de estudos e pesquisa e ministrados tópicos em Educação Matemática. É mister citar que o rol de disciplinas tem sido, periodicamente, discutido e modificados, de modo a oportunizar aos mestrandos um curso dinâmico e antenado com as mudanças educacionais e sociais que devem ser levadas em consideração.

Em 2019 esse MP já conta com de 116 Dissertações e Produtos Educacionais defendidos, e quase 30 a serem concluídos. O impacto social desse mestrado para a região de Juiz de Fora (MG) tem sido imenso, pois tem propiciado a jovens professores e professores mais experientes conviver com pesquisadores experientes. Além disso propicia aos mestrandos realizarem suas pesquisas e confeccionarem seus produtos educacionais que serão utilizados em suas salas de aula e estarão disponíveis para outros docentes e profissionais interessados nessa temática.

MESTRADO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA - UFJF

O Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora foi criado em 2009, aprovado na instituição pela Resolução do Conselho Setorial de Pós-graduação e Pesquisa Nº 01/2009, de 23 de março de 2009, e recomendado pela CAPES em 24 de novembro de 2009. O programa está classificado com o conceito 4, até a homologação dos resultados da próxima avaliação quadrienal, com 750 dissertações já defendidas até de 2012 até abril de 2019. O endereço eletrônico desse mestrado é <http://www.mestrado.caedufjf.net/>.

Este programa tem oferecido o curso de Mestrado Profissional, na modalidade semipresencial, destinado a diretores e professores de escolas públicas e a técnicos dos órgãos de gestão da educação básica pública. O Programa tem como escopo de pesquisas a **Gestão e Avaliação da Educação Pública**, com as seguintes linhas de pesquisa: (i) **Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais**; (ii) **Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública**; (iii) **Equidade,**

Políticas e Financiamento da Educação Pública; (iv) **Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica.**

Assim, o objetivo do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF) reside em proporcionar os conhecimentos, desenvolver as competências e habilidades, bem como promover as qualidades profissionais necessárias ao exercício eficiente dos novos papéis que são atribuídos ao gestor da educação pública. De modo geral, o Programa inscreve-se nas políticas que têm por objetivo o estabelecimento de padrões de desempenho para diretores de unidades de ensino, base para a implantação de programas de avaliação da gestão escolar e de certificação profissional.

O Programa ainda propõe um conjunto de temas de investigação cujo foco é a produção de conhecimento e a formação de profissionais para a prática de gestão escolar e sala de aula. Para isso, o referido programa estrutura-se na associação de programas de pós-graduação acadêmicos com equipes multidisciplinares, com um centro de pesquisa, tecnologia e apoio ao desenvolvimento da gestão da educação pública, consorciando-se com os sistemas estaduais e municipais de educação básica, na perspectiva de se construir elos efetivos entre a produção científica e os padrões, processos e tecnologias de gestão.

De acordo com o regimento do programa, este mestrado foi concebido para profissionais com inscrição efetiva nos sistemas públicos de educação básica, selecionados por critérios de mérito, com a perspectiva de promoverem um efeito multiplicador em escala regional, associando-se às políticas locais de formação e certificação de gestores da educação pública.

Com participantes de diversos estados brasileiros, diretores de escolas, gestores da educação pública, professores e técnico-administrativos têm constituído o público principal desse mestrado. A seleção dos candidatos tem sido realizada com base na competitividade e meritocracia, e a organização das atividades discentes tem ocorrido em turmas que garantam o compartilhamento de experiências entre os profissionais de diferentes regiões e unidades da Federação.

Nesse sentido, este mestrado é orientado para a renovação das referências e da cultura da gestão da educação pública, por meio da exposição sistemática de seus participantes, equipe docente, estudantes de pós-graduação e profissionais em exercício à experiência internacional. Para apoiar esse esforço de ensino, pesquisa e desenvolvimento tecnológico em favor da reforma da educação pública, a Universidade Federal de Juiz de Fora firmou, em 2008, um acordo de cooperação com a *Graduate School of Education*, da Universidade Harvard. Esse acordo de cooperação tem sido o principal intercâmbio internacional com a finalidade específica de apoiar a criação de um programa inovador na área da formação de gestores da educação pública.

As quatro linhas de pesquisa atuais são: (i) Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais, (ii) Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública, (iii) Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública e (iv) Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica.

A primeira linha intitulada Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais tem se voltado para o desenvolvimento e validação de modelos e métodos estatísticos para a produção de medidas educacionais (escalas de proficiência e desempenho em leitura e escrita em Matemática e Ciências). Dedicar-se ainda a desenvolver escalas de nível socioeconômico e escalas referentes às dimensões afetivas e contextuais relevantes para a apreciação dos processos de escolarização.

Na segunda linha de pesquisa, Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública, o foco é desenho de programas de avaliação de unidades e redes de educação básica, com o objetivo de produzir dados sobre a eficácia escolar e a eficiência dos sistemas de ensino. Propõe-se ainda na construção de indicadores educacionais orientadores da gestão escolar, os processos de tomada de decisão e a formulação de políticas e programas educacionais que sejam divulgados às comunidades escolares, de modo a contribuir para a formação da opinião pública.

Num segundo grupo de temas a serem investigados, esta linha estuda os processos de reforma educacional em curso em diferentes contextos nacionais

e no Brasil, seus padrões de mudança observados e os resultados alcançados. Há ainda o estudo das práticas de gestão escolar, de gestão de redes e sistemas de educação básica, abordando o papel dos órgãos colegiados e dos gestores na elevação da qualidade do ensino.

Na terceira linha de pesquisa denominada de **Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública as investigações se dirigem ao estudo** da desigualdade de oportunidades educacionais, sua relação com a estratificação social, as diferenças de raça, gênero e orientação sexual. Ainda há um foco no atendimento aos portadores de necessidades especiais, de modo a favorecer o acesso, a permanência, a inclusão e o rendimento escolares.

Foca-se ainda nesta linha no estudo da legislação educacional, os mecanismos de cooperação entre os entes federados, e as estruturas de financiamento e redistribuição orçamentária, em face dos imperativos de equidade. Por fim, pode-se investigar ainda os efeitos da escolarização e da desigualdade de oportunidades educacionais na esfera socioeconômica.

Na última linha de pesquisa, Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica o foco é a construção de matrizes de competências e habilidades e elaboração de descritores para a produção de testes que promovam a aferição do aprendizado em programas de avaliação de desempenho na Educação Básica. Busca-se nessa linha pesquisar as práticas correntes e o desenvolvimento de métodos e propostas de gestão curricular nas escolas com ênfase na análise pedagógica dos resultados dos programas de avaliação.

No tocante à proposta curricular conduzida até 2018, neste mestrado há um conjunto de disciplinas relacionadas às áreas de atuação do mestrando. A área de formação profissional é integrada por quatro disciplinas associadas a áreas de atuação do gestor, justamente aquelas em que as pesquisas produziram evidências de que o seu trabalho exerce efeitos significativos nos resultados alcançados por redes e unidades de ensino.

As disciplinas da área de formação profissional têm quatro créditos, correspondendo a 15 horas de ativi-

dades presenciais e 45 horas de atividades a distância. Neste eixo de formação profissional as temáticas abordadas por meio de disciplinas são: (i) Currículos e Desenvolvimento Profissional, (ii) Avaliação e Planejamento, (iii) Gestão e Liderança, (iv) Políticas e Instituições.

As disciplinas da área de Estudos Transversais abordam temas tratados nas quatro temáticas de formação profissional com o recurso ao Estudo de Casos com métodos de aprendizado apoiado na Resolução de Problemas. São quatro disciplinas agrupadas em duas subáreas temáticas: (i) Gestão Pedagógica da Educação e (ii) Reforma da Educação Pública. As disciplinas dessa área têm quatro créditos, correspondendo a 15 horas de atividades presenciais e 45 horas de atividades a distância.

Num terceiro eixo de disciplinas constitui-se área de Formação Básica que reúne duas disciplinas com os objetivos de promover novas atitudes do gestor em face de sua profissão e carreira e estimular a criatividade do gestor em cenários didáticos em que a arte recria o sentido da experiência cotidiana.

No quarto eixo de disciplinas intitulado de Tópicos Especiais, as disciplinas têm um crédito, correspondendo a 15 horas de atividades presenciais, e proporcionam um tratamento sempre renovado dos temas que estruturam o programa. São tratados temas nesse eixo relativos às reformas da educação pública, gestão do conhecimento, liderança e gestão educacional, currículos escolares e cognição e processos de ensino e de aprendizagem.

No primeiro momento o mestrando define o caso de gestão que irá investigar, aprofundando a metodologia do Estudo de Caso. No segundo momento o mestrando explicita suas fundamentações teórico-metodológicas que possibilitarão a fundamentação do PAE e a análise dos dados produzidos na pesquisa. No terceiro momento, apresenta-se uma proposta de ação por meio do PAE. Todo o processo de confecção da dissertação é conduzido por meio de webconferências, seminários e encontros presenciais para a finalização e defesa da dissertação de mestrado.

Esse mestrado profissional apresenta um diferencial com relação às disciplinas oferecidas aos mes-

trandos. Este referencial reside na funcionalidade das disciplinas de modo a orientar a produção de um Plano de Ação Educacional (PAE). A dissertação de mestrado fica dividida em três momentos.

Outro diferencial é que pelo programa ter a modalidade presencial, nos meses de julho e janeiro, e no restante do ano funciona na modalidade a distância, diversos estados já tiveram mestres formados no programa, tais como: Amazonas, Rondônia, Piauí, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Além das dissertações consumadas, o programa ainda seleciona pesquisas que se destacaram e publica livros denominados Casos de Gestão em que são apresentadas as investigações e suas potencialidades para a promoção da melhoria de gestão e ensino e aprendizagem escolar. Tais livros podem ser acessados no endereço eletrônico <http://www.mestrado.caedufjf.net/menu/repositorio/livros/>.

Por fim, nesse programa ainda ocorre desde 2014, e já se encontra na sua quarta edição, o Seminário de Gestão e Avaliação em Educação PPGP/CAEd/UFJF com a participação de mais de trezentos pesquisadores do Brasil e do exterior. O objetivo do Seminário visa estimular a produção acadêmica de alunos de programas de pós-graduação, profissionais e pesquisadores da área. O evento ainda tem oportunizado o compartilhamento de experiências em gestão e avaliação educacional, com público-alvo referente a mestrandos e egressos do PPGP e demais estudantes de pós-graduação da área, pesquisadores e gestores interessados na temática do evento.

INTERLOCUÇÃO ENTRE O IMPACTO DOS TRÊS PROGRAMAS

É importante ressaltar a importância da contribuição desses três programas para o desenvolvimento microrregional e regional em Minas Gerais, bem como para colaborar com o desenvolvimento nacional, pois mostram os avanços produtivos gerados no âmbito de sua atuação. Avanços esses evidenciados pelo o aumento de sua produtividade científica, pela disseminação de técnicas e conhecimentos que propiciam a melhoria do desempenho econômico, que respeita e considera os efeitos sociais e ambientais em sua área de influência.

Esses programas também contribuem para a melhoria dos Ensinos Fundamental e Médio, Técnico/ Profissional e para o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino por meio da formação de recursos humanos qualificados para a atuação educacional em Matemática a sociedade, pois visam contribuir para o aprimoramento da Educação Matemática.

Nesse sentido, proporciona-se uma formação continuada de profissionais capacitados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho. Ainda, as ações desses três mestrados profissionais possibilitam transferir conhecimentos científicos para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local, com o objetivo de promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Mestrados Profissionais (MP) têm modificado a qualificação de milhares de profissionais na área de Educação e Educação em Minas Gerais. São gestores, professores e técnico-administrativos que tem obtido qualificação e certificado nos programas apresentados neste artigo, o da UFOP e dois da UFJF.

Nesse contexto apresentou-se a estrutura interna de cada um dos três programas, sua atuação seja regional, estadual ou nacional, suas disciplinas e concepções, e o mais importante num mestrado profissional, os produtos educacionais ou planos de ação. Em seus diversos formatos, conforme orientado pela Capes, tais produtos têm revelado a sua potencialidade quando alinhados com as práticas de gestão, avaliação e ensino e aprendizagem nos contextos educacionais e escolares.

A relevância de cada um desses programas reside ainda nas propostas veiculadas, por meio dos resultados das pesquisas, de modo a reorientar e regular as secretaria de educação pelo país, com subsídios para o entendimento das retenções, reprovações, apropriação de resultados das avaliações em larga escala e avaliações da aprendizagem escolar. Os programas ainda destacam-se por promover a gênese de profissionais mais habilitados para realizarem novas investigações em seus contextos e promover a reflexão de outros pares e possibilitar a melhoria da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Mestrado profissional: o que é?* Brasília, DF: Fundação CAPES, 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em: 26 de Março de 2019.
- BRASIL. *Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009.* Brasília, DF: CAPES, 2009. Disponível em: <<http://migre.me/vvPqF>>. Acesso em 27 de Março de 2019.
- BRASIL. *Documento de Área 2013.* Brasília, DF: CAPES, 2013. Disponível em: <<http://migre.me/vAw3N>>. Acesso em: 23 de Março de 2019.
- CASTRO, C. M. A hora do mestrado profissional. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 4, p. 16-23, 2005.
- FISHER, T. Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional. *Pensata - Revista de Administração de Empresas*, v. 43, n. 2, p. 119-123. 2003.
- MELO, K. V. A.; OLIVEIRA, R. R. Origens e desenvolvimento institucional de um mestrado profissional. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 4, p. 105-123, 2005.
- MOREIRA, M. A.; NARDI, R. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. *Revista Brasileira de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 2, n. 3, p. 1-9, 2009.

As concepções de formação como ponto de partida e de chegada no MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO da UEMS: revelações e disposições a favor dos processos formativos

The conceptions of training as starting point and arrival in the professional master in education of UEMS: revelations and provisions in direction of training processes

Sandra Novais Sousa¹, Eliane Greice Davanço Nogueira², Cristiane Ribeiro Cabral Rocha³

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar as concepções de formação evidenciadas nas propostas de intervenção elaboradas na linha de pesquisa Formação de Professores e Diversidade, no período de 2014 a 2018, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Como procedimentos metodológicos, foram analisados os resumos e as propostas de intervenção de 38 dissertações, à luz dos estudos sobre formação e desenvolvimento profissional docente. Como resultados, aponta-se que, embora haja trabalhos que evidenciam uma concepção de aprendizagem docente em uma perspectiva não transmissiva e verticalizada, persiste a predominância, nas propostas de intervenção, de uma concepção de formação pautada na racionalidade técnica, denominada por Marilyn Cochran-Smith e Susan Lytle de conhecimento-para-a-prática, construída em torno da ideia de cursos, palestras ou oficinas. Conclui-se que as propostas de intervenção, como produção acadêmica que têm alcançado uma importante visibilidade nas secretarias estadual e municipal de educação de Campo Grande/MS, precisam contribuir para uma mudança de compreensão dos processos formativos.

Palavras-chave: Mestrado Profissional em Educação. Proposta de intervenção. Concepções de formação.

Abstract

The article aims to analyze the training conceptions evidenced in the intervention proposals elaborated in the research line Teacher Training and Diversity, from 2014 to 2018, in the Postgraduate Program in Professional Education in the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS). As methodological procedures, the abstracts and the intervention proposals of 38 dissertations were analyzed in the light of the studies on teacher training and professional development. As results, it is pointed out that, although there are works that demonstrate a conception of teacher learning in a non-transmissive and verticalized perspective, the intervention proposals predominate, a training conception based on technical rationality, named by Marilyn Cochran-Smith and Susan Lytle of knowledge-for-practice, built around the idea of courses, lectures or workshops. It is concluded that the intervention proposals, such as academic production that have achieved an important visibility in the state and municipal departments of education of Campo Grande / MS, need to contribute to a change of understanding of the formative processes, aiming at the construction of collaborative learning networks and socialization of the knowledge produced by teachers about their professional practice.

Keywords: Professional Master's in Education. Proposed intervention. Training conceptions.

¹ Mestre e doutora em Educação, Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - <http://orcid.org/0000-0002-5965-1954>

² Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS- <http://orcid.org/0000-0002-6067-9911>

³ Mestre em Educação, professora da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS- <http://orcid.org/0000-0001-8321-3906>

Contato com autor: sandnovais@hotmail.com

Recebido em 30 de Março de 2019; Aceito em 27 de Agosto de 2019.

INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (Profeduc) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul iniciou suas atividades no ano de 2013, na unidade universitária de Campo Grande, capital do estado. Possui duas linhas de pesquisa, quais sejam: Organização do Trabalho Didático e Formação de Professores e Diversidade.

Segundo a página oficial do Programa, o Profeduc possui uma proposta que visa contribuir com “[...] a formação de educadores para a educação básica do estado de Mato grosso do sul e demais estados circunvizinhos” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019a, p. 1). Assim, uma das exigências para ingresso no Programa é a comprovação de atuação na educação básica como professor, gestor ou coordenador pedagógico, seja na rede pública municipal, estadual ou federal, sendo que no caso da rede estadual foi firmado um convênio (UEMS/SED-MS nº 744/2014) com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), no qual 40% das vagas do processo seletivo são disponibilizadas para os educadores vinculados a essa rede.

Um dos diferenciais do Profeduc/UEMS consiste em não denominar de “produto final”, assim como ocorre em alguns programas de mestrado profissional, o trabalho produzido como exigência para obtenção do título de mestre ao final do curso. No mestrado profissional em Educação da UEMS os acadêmicos produzem uma dissertação, com o mesmo rigor científico exigido nos programas de mestrado acadêmico, e uma “proposta de intervenção”. A opção pelo termo “proposta de intervenção” e não “produto final” remete à ideia de produção não de algo fechado em si mesmo ou acabado, mas de uma proposta para intervir, provocar mudanças ou propor estratégias de ação frente às situações que consistiram em problemas de pesquisa para os mestrandos.

Esse entendimento do Profeduc/UEMS pode contribuir para consolidar uma articulação mais efetiva entre conhecimentos teórico-acadêmicos e prática profissional, em consonância com o conceito de desenvolvimento profissional docente, no qual se entende que a aprendizagem da profissão não se encerra em um processo formativo, seja ele inicial – na

graduação/licenciatura – ou contínuo – por meio de especializações, palestras, oficinas, cursos ou demais formas de “treinamento”. Na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, a aprendizagem se dá ao longo da atuação profissional, quando os docentes utilizam as situações desafiadoras que encontram em seu cotidiano de trabalho para pesquisar, buscar e produzir conhecimentos, a fim de desenvolver, a partir dessa reflexão, novas formas de atuação.

Segundo a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2019a, p. 1), dentre as propostas decorrentes das dissertações já defendidas, “[...] cerca de 50% já foram aplicadas na rede pública de ensino e demonstram seus desdobramentos na organização das redes de ensino, nas secretarias de educação e nas escolas.”

Outro diferencial do Profeduc/UEMS é o acompanhamento dos egressos do Programa, por meio da realização dos chamados Seminários Integradores, que são encontros anuais em que participam os mestres formados pelo Programa, acadêmicos que estão cursando o Mestrado Profissional ou cursos de graduação na UEMS e convidados externos, como profissionais da educação básica, técnicos e responsáveis pelos setores de políticas públicas das secretarias municipal e estadual de educação. Nesses encontros, os egressos apresentam “[...] a pesquisa desenvolvida no Programa e sua proposta de intervenção, destacando os desdobramentos/impactos da sua formação como profissional da educação básica.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019a, p. 1).

No presente artigo, tomamos como objeto de estudo as propostas de intervenção apresentadas nas dissertações produzidas na linha de pesquisa Formação de Professores e Diversidade do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UEMS, no período de 2014 a 2018.

Como procedimentos metodológicos, foi realizada a leitura dos resumos e da proposta de intervenção de todas as dissertações, analisadas a partir dos estudos sobre aprendizagem, formação e desenvolvimento profissional docente, sobretudo os de Cochran-Smith e Lytle (1999).

Encontramos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da UEMS 85 dissertações, dentre as quais 38 trabalhos, o que corresponde a 45% do total de pesquisas, foram desenvolvidos na linha Formação de Professores e Diversidade e tratam de diversos temas ligados à formação docente, conforme pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1. Temáticas das dissertações do Profeduc, linha “Formação de Professores e Diversidade”.

Temática	Autores/ano	Total
Educação Especial	Maciel (2015); Monteiro (2015); Agüena (2015); Galvão (2016); Costa (2016); Ribeiro (2017); Ferreira (2018); Silva (2018)	8
Educação infantil	Vilamaior (2018)	1
Professores iniciantes	Vilela (2015); Autora 3 (2016)	2
Direitos humanos	Cristaldo (2015)	1
Serviço de Informação Profissional	Marques (2015)	1
Alfabetização	Autora1(2014); Kellermann (2016); Mareco (2018); Streit (2018);	4
Alfabetização cartográfica	Bezerra (2018)	1
Educação Indígena	Luiz (2016); Silva Sobrinho (2016); Ventura (2015); Leal (2018).	4
Escola pantaneira/Educação do campo	Gonçalves (2018); Silva (2017)	2
Educação Física	Loureiro (2018)	1
Políticas públicas	Silva, D. (2016); Lima (2015)	2
Coordenação pedagógica	Silva, L. (2016); Arruda (2016); Cabral (2017)	3
Educação Infantil	Ribeiro (2014)	1
Educação Jovens e Adultos	Vieira (2015); Borges (2018)	2
Arte/ música	Banzatto (2016); Nogueira (2017)	2
Educação etnicorracial	Cuore (2016); Henkin (2015)	2
Gênero e sexualidade	Salgado (2018)	1
TOTAL		38

Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (2019b)

A variedade de temáticas pesquisadas pelos mestrandos demonstra que seus espaços de atuação são diversificados: há pedagogos, professores de educação física e arte, licenciados em matemática, professores que atuam na educação de jovens e adultos, educação infantil, primeira e segunda fases do ensino fundamental, ensino médio ou em escolas indígenas localizadas em aldeias de municípios do estado ou no perímetro urbano de Campo Grande. Assim, suas pesquisas fornecem uma ampla visão da educação básica e dos problemas concretos encontrados nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul.

Para apresentação desse estudo, organizamos o artigo em duas seções. Na primeira, discorreremos conceitualmente sobre as concepções de formação, sobretudo na perspectiva apresentada pelas pesquisadoras americanas Marilyn Cochran-Smith e Susa Lytle, a fim de contextualizar a análise das propostas de intervenção; na segunda, trazemos os resultados dessa análise e o que sinalizam sobre as concepções de formação e aprendizagem docente.

1 AS CONCEPÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE SEGUNDO COCHRAN-SMITH E LYTLE

A formação dos professores que já atuam profissionalmente tem sido frequentemente associada a ministração de cursos, oficinas, capacitações ou treinamentos, em que um formador exerce “[...] uma ação que supõe necessária para que o aluno adquira uma forma esperada pelas instituições ou pela sociedade, para atuar em um campo profissional.” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 507).

Esse entendimento de que o conhecimento da prática pedagógica é gerado externa e verticalmente, especialmente por pessoas que, não raro, não participam concretamente do cotidiano das salas de aula da educação básica, como pesquisadores universitários ou técnicos das secretarias de educação, tem sofrido críticas de pesquisadores que investigam o campo da formação docente.

No presente artigo, a fim de analisar as concepções de formação percebíveis nas propostas de intervenção apresentadas no Profeduc, tomaremos como referencial os estudos de Marylin Cochran-Smith e Susan Lytle, pesquisadoras norte-americanas que compreendem que existem, basicamente, três concepções vigentes sobre a aprendizagem docente.

Na concepção que designam como “conhecimento-*para-a-prática*”, a formação dos professores é entendida como transmissão de conhecimento, na perspectiva da racionalidade técnica, em que são ofertados, por meio de oficinas, cursos ou outros tipos similares de capacitações, conteúdos, teorias ou estratégias de ensino que possam provocar modificações ou subsidiar a prática docente. Os problemas

educacionais são tratados, assim, como questões técnicas, a serem resolvidas por meio da aplicação de teorias científicas. Sob essa ótica, o professor, nessa concepção, apresenta-se como um receptor passivo, que absorve de um outro, mais experiente e capacitado, o conhecimento necessário para repensar sua prática.

Assim, conforme Carr e Kemmis (1986, p. 70), os professores

[...] não são vistos como profissionalmente responsáveis por fazer decisões e julgamentos em educação, mas somente pela eficiência com a qual eles implementam as decisões feitas por teóricos educacionais; somente com base em seu conhecimento científico sobre a prática educacional, esta poderia ser melhorada.

Uma segunda concepção mencionada pelas autoras norte-americanas, denominada “conhecimento-*na-prática*”, considera que o conhecimento sobre como ensinar seria aprendido de forma tácita por meio da experiência pessoal e imediata, seguindo a premissa do “aprender fazendo”, uma vez que a complexidade do contexto em que ocorrem as situações de ensino e aprendizagem não possibilitariam a aplicação homogênea de soluções.

A crítica a essa concepção, na qual os próprios professores são considerados “[...] designers e arquitetos da ação educativa.” (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 507), refere-se ao fato de que ela situa o conhecimento prático produzido pelos professores em contextos locais e isolados, o que pode torná-lo “[...] rotineiro, naturalizado e reprodutivo de relações e práticas, impedindo que o professor e sua docência possam se desenvolver e se transformar continuamente.” (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 511).

O conhecimento poderia assumir um caráter individualista e distanciar-se da teoria, limitando-se às práticas de cada professor, sem relacionar seus efeitos a um contexto social e histórico mais amplo. Seria, portanto, um conhecimento pautado na racionalidade prática, uma vez que o docente tenderia a repetir as ações que considera que venham tendo sucesso no contexto em que as pratica.

A terceira concepção, a que nomeiam de “conhecimento-*da-prática*”, é defendida por Cochran-

-Smith e Lytle (1999) como um entendimento mais amplo dos processos formativos e de aprendizagem dos docentes. Segundo as autoras, essa perspectiva parte da premissa que as aprendizagens e conhecimentos relevantes que cada professor vivencia em sua prática de ensino podem ser objeto de reflexão e de investigação quando os professores “*desprivatizam*”, ou seja, tiram do âmbito privado, suas práticas, por meio da constituição de uma rede que conecte essa produção em comunidades mais amplas.

De acordo com Cruz e André (2014, p. 188), o conhecimento docente nessa concepção é construído tanto por meio da investigação sistemática sobre o ensino, os alunos, o aprendizado, os conteúdos, o currículo e a escola, como da ação de aprender “[...] colaborativamente, em comunidades de investigação e/ou redes, buscando, com os outros, construir um conhecimento significativo local, em que a investigação é reconhecida como parte de um esforço maior de transformar o ensino, o aprendizado e a escola.” (CRUZ; ANDRÉ, 2014, p. 188).

Diante dessa breve contextualização, voltamos-nos para as dissertações produzidas na linha de pesquisa “Formação de professores e diversidade” do Profeduc/UEMS, a fim de compreender qual concepção de formação, dentre as três mencionadas por Cochran-Smith e Lytle, está implícita nas propostas de intervenção.

Na impossibilidade de apresentar todas as propostas, devido aos limites desse artigo, trazemos nos Quadros 1, 2 e 3 uma síntese das propostas de inter-

venção das três temáticas que contam com o maior número de trabalhos, a saber: Educação Especial, Alfabetização e Educação Indígena. De cada uma das temáticas, escolhemos uma proposta para proceder a uma análise mais detalhada.

2 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO DO PROFEDUC: QUAL O CONCEITO DE FORMAÇÃO PRIVILEGIADO?

Dentre as pesquisas que tiveram como tema central a educação especial, Maciel (2015) analisou o trabalho didático desenvolvido na escola de tempo integral para escolarização do aluno com deficiência intelectual, Agüena (2015) e Costa (2016) trataram do ensino a estudantes com deficiência visual, Monteiro (2015) e Ferreiro (2018) investigaram o atendimento de crianças com deficiência na educação infantil, Galvão (2016) tomou como objeto de estudo os cadernos escolares de estudantes com deficiência intelectual do 6º ano do ensino fundamental e Ribeiro (2015) pesquisou a autoformação docente no trabalho com estudantes com altas habilidades/superdotação.

No que se refere às propostas de intervenção produzidas por esses pesquisadores a partir de seus problemas de pesquisa, o Quadro 1 apresenta um panorama geral, trazendo os títulos da dissertação e da proposta, a abrangência ou público alvo e a concepção de formação percebível no que propõem como intervenção.

Quadro 1. Síntese das propostas de intervenção do Profeduc (2014-2018) – Temática: Educação Especial

Autor/ ano	Título da dissertação	Título da proposta de intervenção	Abrangência	Concepção de formação percebível
Maciel (2015)	O trabalho didático da escola de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual.	Co-ensino como estratégia do trabalho didático para a escolarização do aluno com deficiência intelectual	Rede municipal de ensino de Campo Grande	Conhecimento- <i>da</i> -prática Proposta: formação de grupos para estudo de caso de estudantes com deficiência para elaboração de planos individuais de ensino.
Costa (2016)	O Atendimento Educacional Especializado do estudante com deficiência visual: entre o braile e as tecnologias computacionais.	Formação de Professores no Sistema Braille e suas Grafias e Tecnologias Computacionais	Rede estadual de ensino de Campo Grande	Conhecimento- <i>para-a</i> -prática Proposta: curso para aprendizagem do uso das tecnologias computacionais
Monteiro (2015)	O processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: desafios da prática pedagógica.	Estudo da Coleção Educação Infantil: Saberes e Prática da Inclusão para a melhoria do trabalho em sala de aula	Técnicos da Divisão de Educação Especial e Divisão de Educação Infantil da Semed, que seriam responsáveis em formar os professores da rede.	Conhecimento- <i>para-a</i> -prática. Proposta: curso para os técnicos da Semed que repassariam a capacitação aos professores.
Galvão (2016)	A escolarização do estudante com deficiência intelectual: os cadernos escolares como recursos didáticos em análise.	O ensino colaborativo e a formação de professores: contribuições à inclusão escolar	Professores do 6º ano do ensino fundamental, professores de apoio e equipe gestora de uma escola municipal,	Conhecimento- <i>para-a</i> -prática. Proposta: apresentação de relatos das experiências que envolvem as práticas pedagógicas do dia a dia dos professores e estudo dirigido (teórico) sobre o trabalho colaborativo.
Aguena (2015)	O ensino de artes visuais para alunos cegos na escola comum: retratando trajetórias e experiências.	Produção de material didático para alunos cegos nas aulas de arte	Não informa	Conhecimento- <i>para-a</i> -prática. Proposta: oficina com estudo teórico e produção de material didático
Ribeiro (2017)	Uma escalada sinuosa pelo terreno das narrativas (auto)biográficas em busca da (re)constituição docente frente a alunos com altas habilidades/ superdotação	Ateliês formativos: professores de ciências da natureza e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a alunos com altas habilidades/ superdotação	Secretaria de Estado de Educação (SED/MS)	Conhecimento- <i>da</i> -prática Proposta: ateliês de formação para estudo coletivo com os professores para a proposição de grupos de estudo e pesquisa para estudantes com altas habilidades/ superdotação

Ferreira (2018)	Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024): Atendimento Educacional Especializado na educação infantil	Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014: Meta 4 – Educação Especial – Estratégia 4.2.	Redes estadual e municipal de ensino de Campo Grande/MS	Conhecimento- <i>para-a</i> -prática. Proposta: criar um formulário como instrumento para levantar o número de crianças de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
Silva (2018)	O Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência auditiva/surdez: o uso das tecnologias assistivas	Grupo de Estudos sobre Tecnologia Assistiva (GETA)	Docentes do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal e Estadual de Ensino que atendem estudantes com deficiência auditiva/surdez e pesquisadores da educação especial	Conhecimento- <i>da</i> -prática. Proposta: criação de um grupo de estudo sobre tecnologia assistiva, disponibilização de um CD-ROM com os recursos já disponíveis e elaboração conjunta de novos recursos.

Fonte: Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul (2019B)

Podemos observar que dos oito pesquisadores do Profeduc que investigaram questões relativas à educação especial, quatro apresentaram propostas de intervenção que revelaram a concepção de formação e aprendizagem docente que Cochran-Smith e Lytle (1999) denominam de conhecimento-*para-a*-prática.

Costa (2016), por exemplo, traz a proposta de intervenção “Formação de Professores no Sistema Braille e suas Grafias e Tecnologias Computacionais”, que consiste em um curso, com duração de 120 horas, ministrado por profissionais da UEMS e de órgãos parceiros, em que o pré-requisito para participação é o “Domínio básico da escrita e leitura no Sistema Braille e conhecimentos básicos de informática.” (COSTA, 2016, 109), sendo inclusive proposto que seja realizada, para inscrição no curso, uma “avaliação de escrita e leitura do Sistema Braille e tecnologias assistivas com a exigibilidade de obtenção de média 6 por parte do inscrito para a realização do curso.” (COSTA, 2016, 109).

A concepção de formação priorizada na proposta pauta-se na ideia de repassar um modelo “[...] acerca da forma adequada do emprego das normas técnicas para produção de Braille em seus diversos contextos” (COSTA, 2016, 111) a professores que já

dominam o Braille. Não encontramos, na referida proposta, alguma menção à produção colaborativa de conhecimentos para o trabalho com crianças ou estudantes com deficiência visual ou cegueira, ou seja, trata-se de um modelo transmissivo de informações, em que aqueles que detém o conhecimento repassam as informações consideradas necessárias para a modificação da prática dos professores.

Nas dissertações que investigaram a temática da alfabetização, três pesquisadoras trataram de questões relacionadas a avaliações de larga escala, sendo que Kellermann (2016) e Streit (2018) investigaram os contextos de aplicação da Provinha Brasil, avaliação direcionada às crianças do 2º ano do ensino fundamental, e Mareco (2018) estudou a relação entre as formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Autora 1 (2014) analisou a compatibilidade das matrizes teóricas de dois programas de formação implantados no estado no período de 2012-2016: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e Instituto Alfa e Beto, que firmou uma parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul para fornecer materiais didáticos e formação aos professores alfabetizadores da rede estadual de ensino.

O Quadro 2 apresenta uma síntese desses trabalhos e de suas propostas de intervenção:

Quadro 2. Síntese das propostas de intervenção do Profeduc (2014-2018) – Temática: Alfabetização

Autor/ano	Título da dissertação	Título da proposta de intervenção	Abrangência	Concepção de formação percebível
Kellermann (2016)	As narrativas de professoras alfabetizadoras desvelando as implicações da Provinha Brasil.	Como aproveitar o caráter diagnóstico da Provinha Brasil para promover novas práticas pedagógicas de alfabetização?	Professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental	Conhecimento- <i>da</i> -prática Proposta: formação de grupos de estudo para estudo da matriz teórica da Provinha Brasil.
AUTORA 1 (2014)	AUTORA 1.	AUTORA 1	Universidades, Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) e Secretaria Municipal de Educação (Semed)	Conhecimento- <i>da</i> -prática. Proposta: grupos de estudo na escola, colaborativo nas escolas, para investigação e busca de solução conjunta dos problemas encontrados na instituição; participação dos professores nas decisões sobre as políticas públicas.
Mareco (2018)	Avaliação Nacional da Alfabetização sob a ótica das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no estado de Mato Grosso do Sul entre os anos de 2013 a 2016	Sem título	Professores do ciclo de alfabetização das quatro escolas pesquisada	Conhecimento- <i>para-a</i> -prática: Proposta: organizar oficinas pedagógicas com carga horária de 40 horas para os professores do ciclo de alfabetização das quatro escolas pesquisada.
Streit (2018)	Provinha Brasil: um estudo sobre a sua aplicação em escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS	Minicurso: avaliação em larga escala no contexto escolar	Professores alfabetizadores, gestores e equipe pedagógica das escolas participantes	Conhecimento- <i>para-a</i> -prática: Proposta: minicurso ministrado pela pesquisadora, organizado em quatro encontros, com duração de 2 horas e atividades a distância, totalizando 30 horas de formação

Fonte: universidade estadual de mato grosso do sul (2019b)

Para exemplificar uma proposta de intervenção que evidencia em seus pressupostos a concepção de conhecimento-*da-prática*, destacamos a dissertação de Kellermann (2016), que traz a proposta de intervenção intitulada “Como aproveitar o caráter diagnóstico da Provinha Brasil para promover novas práticas pedagógicas de alfabetização?”, destinada aos professores alfabetizadores do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, com a mediação da equipe pedagógica (coordenação e gestão) e periodicidade mensal ou bimestral, durante o ano letivo. Propõe que haja o “resgate da função diagnóstica da Provinha Brasil”(KELLERMANN, 2016, p. 149), por meio do estudo coletivo, desenvolvido pelos próprios professores, da Matriz de Referência e dos Referenciais Curriculares, em articulação com as teorias de aprendizagem.

Em sua proposta, a autora sugere “[...] que as reuniões sejam feitas a partir dos aspectos que são propriamente avaliados na Provinha Brasil e dos aspectos que não são avaliados ou cobrados por essa atividade, mas que precisam ser trabalhados” e que “[...] seja incluído nas pautas de discussões entre professores e equipe pedagógica das escolas formas de incentivar e promover situações de escrita.” (KELLERMANN, 2016, p. 153-154).

Mais do que um estudo de caráter reprodutivista, que visaria à capacitação dos professores e, em última instância, o treinamento das crianças nas habilidades avaliadas na Provinha Brasil, a proposta parte do questionamento do que é avaliado por esse instrumento, do estudo coletivo sobre as aprendizagens que se constituem direitos das crianças e que não são, necessariamente, consideradas nessa avaliação externa.

Observa-se, assim, que a proposta está voltada para o desenvolvimento profissional docente e para a formação de redes de conhecimento, pois não se trata de levar as respostas e transmiti-las aos professores, mas da busca conjunta de soluções para os problemas encontrados no cotidiano da alfabetização.

Por fim, na temática de educação indígena, Silva Sobrinho (2016), Ventura (2015) e Luiz (2016) investigaram questões relacionadas à escolarização dos povos Terena e Leal (2018) analisou como os conteúdos relacionados à cultura e história dos povos indígenas são apresentados no Referencial Curricular para o Ensino Médio e nos livros didáticos utilizados na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

O Quadro 3 traz uma síntese das propostas de intervenção elaboradas por esses pesquisadores.

Quadro 3. Síntese das propostas de intervenção do Profeduc (2014-2018) – Temática: Educação Indígena.

Autor/ano	Título da dissertação	Título da proposta de intervenção	Abrangência	Concepção de formação percebível
Ventura (2015)	O processo de alfabetização na concepção dos professores Terena da Aldeia Bananal	Reverendo a educação indígena	Professores da Aldeia Bananal	Conhecimento- <i>para-a</i> -prática Proposta: formação sobre alfabetização bilíngue, língua Terena e educação indígena
Silva Sobrinho (2016)	Jovem indígena Terena de Mato Grosso do Sul: identidade, formação e trajetória	Caminhos para repensar conexões dentre povos indígenas, formação de professores, universidade e subsídios para as práticas pedagógicas	Professores indígenas e não indígenas	Conhecimento- <i>para-a</i> -prática Proposta: formação continuada aos professores. Não informa quem ministraria.
Luiz (2016)	A prática pedagógica de professores Terena: o uso de “temas geradores” no processo de alfabetização	Caminhos para a Implementação da Educação Escolar Indígena Bilíngue – Aldeia Bananal, MS	Professores alfabetizadores indígenas	Conhecimento- <i>para-a</i> -prática Proposta: formação continuada baseada no método de alfabetização de Paulo Freire.
Leal (2018)	Educação, currículo e diferenças: uma análise da temática indígena no Referencial Curricular e nos livros didáticos do ensino médio de Mato Grosso do Sul	Sem título	Não indicado	Conhecimento- <i>para-a</i> -prática Proposta: indicações de materiais e atividades didáticos-pedagógicas pré-selecionadas, que apresentam as culturas e histórias dos povos indígenas no Brasil em território sul-mato-grossense

Fonte: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2019b)

A concepção de aprendizagem e formação docente predominante nas propostas de intervenção desenvolvidas a partir dessa temática foi a que Cochran Smith e Lytle (1999) denominam de conhecimento-*para-a-prática*.

Leal (2018), por exemplo, apresenta uma proposta que traz, inicialmente, uma síntese dos resultados de sua pesquisa, na qual analisou o Referencial Curricular para o Ensino Médio e o tratamento dado nos livros didáticos utilizados em escolas estaduais à temática da educação indígena. Em seguida, apresenta um quadro com a seleção de “[...] materiais e/ou atividades didático-pedagógicas que apresentam as culturas e histórias dos povos indígenas no Brasil em território sul-mato-grossense”, indicando “as obras a serem trabalhadas por professores (as) e estudantes dentro e fora da escola.” (LEAL, 2018, p. 110). A concepção técnica do trabalho docente, em que se compreende que é preciso fornecer ao professor as informações necessárias para que possa modificar ou aperfeiçoar sua prática pode ser percebida na referida proposta:

A maior parte dos materiais e/ou atividades didático-pedagógicas indicadas são de fácil acesso de professores (as) e estudantes, por meio da Internet e/ou materiais pertencentes ao acervo das escolas públicas (DVD TV Escola) desconhecidos de parte dos (as) profissionais da educação. Esses materiais e/ou atividades oportunizam a reflexão sobre a importância de valorizar e conhecer os povos indígenas no Brasil, pois são trabalhos que retratam a riqueza de culturas e histórias que não são contadas nos livros e materiais didáticos oferecidos pelo MEC e Secretarias Estaduais de Educação nas escolas de Ensino Médio. (LEAL, 2018, p. 110).

Pode ser observada a prevalência de uma concepção técnica tanto da aprendizagem como do trabalho docente, a partir do modelo da racionalidade técnica, em que se acredita, conforme Diniz-Pereira (2014, p. 36) que “[...] para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos.”

Questionando esse modelo, Imbernón (2002, p. 69) afirma que “[...] já não podemos entender a formação permanente apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso.”

O conteúdo científico ou pedagógico fornecido pelo pesquisador foi uma espécie de manual ou coletânea, que seria disponibilizado aos professores do ensino médio, sem a previsão, inclusive, de encontros formativos, ou seja, espera-se que o professor tão-somente acate as sugestões, sem a necessidade de que seja convencido ou discuta sua importância ou relevância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das propostas de intervenção apresentadas nas 38 dissertações produzidas entre os anos de 2014 a 2018 na linha de pesquisa Formação de Professores e Diversidade do Profeduc/UEMS sinaliza que, embora um número expressivo de trabalhos (11 propostas, o que corresponde a 30% do total), tenha apontado para uma concepção de aprendizagem docente em uma perspectiva não transmissiva e verticalizada, persiste a predominância de uma concepção conservadora de formação, nomeada por Cochran-Smith e Lytle (1999) de conhecimento-*para-a-prática*.

Um total de 27 propostas (70%) foi construído em torno da ideia de cursos, palestras, oficinas ou disponibilização de manuais, ainda que em uma ou outra apareça, entre os objetivos específicos, a indicação de momentos de “troca de experiências”, “diálogo” ou “debate” entre os professores e formadores. A centralidade das propostas, no entanto, está na seleção prévia, pelo formador, de conteúdos que os professores devem acessar, por meio de leitura ou estudo ou simplesmente da exposição pelo formador, para que tenham condições de modificar suas práticas, consideradas, de alguma forma, incorretas ou insuficientes para promover a aprendizagem ou a abordagem adequada das diferentes temáticas investigadas pelos mestrandos.

O sentido das formações propostas, portanto, vai

ao encontro da ideia de complementação da formação inicial e não da perspectiva do desenvolvimento profissional docente, em que se entende que a aprendizagem dos docentes é um processo contínuo, que se realiza ao longo da vida profissional e é impulsionado pelas necessidades formativas.

A identificação dessas necessidades formativas, conforme Correia, Lopes e Felgueiras (1994, p. 5-7), não é neutra. Antes, a escolha prévia pelos formadores daquilo que consideram serem necessidades de formação profissional dos professores reflete as “[...] relações de poder que são facilitadoras da expressão de determinados interesses em detrimento de outros” e pode “privilegiar um modelo de profissionalidade estruturado em torno da *expertise* didática.” Ou seja, quando não há a participação dos professores na decisão sobre aquilo que, para eles, consiste em uma necessidade formativa, são os formadores – no caso aqui analisado os mestrandos ou aqueles que eles elegem para cumprir o papel de formador, que podem ser os coordenadores pedagógicos, diretores ou técnicos das secretarias de educação – que decidem verticalmente os conhecimentos que o professor precisa ter acesso para desempenhar de forma eficaz a sua prática.

Nesse sentido, Marcelo Garcia (2010, p. 25) aponta:

Alguns autores estão chamando a atenção sobre a ironia implícita no fato de que ao mesmo tempo que se tenta convencer os professores e as escolas de que deveriam ser mais autônomos e responsáveis pelas próprias necessidades, também se está instruindo como devem ser seus resultados e como devem abordar as prioridades nacionais para melhorar as posições que se obtêm nos estudos internacionais. Supõe-se que os professores estão tendo mais autonomia escolar precisamente no mesmo momento em que os parâmetros com os quais se espera que trabalhem e mediante os quais serão avaliados estão sendo cada vez mais demarcados e limitados. (GARCIA, 2010, p.25).

Defender que os professores necessitam ser considerados capazes de explicitar suas necessidades formativas e que podem participar ativamente da construção colaborativa dos conhecimentos que os auxiliariam a resolver os problemas que encontram em sua prática cotidiana não significa afirmar que

essas necessidades não possam ser provocadas. De fato, pensar na formação de comunidades colaborativas de aprendizagem ou na “desprivatização das práticas” (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999) implica considerar a dimensão coletiva de identificação dos problemas e busca de soluções, o que, de certa forma, ocorre no espaço formativo que constitui o mestrado profissional.

Sob essa ótica, compreendemos que as propostas de intervenção foram produzidas a partir de problemas de pesquisa investigados pelos mestrandos, os quais estavam, por sua vez, inseridos nos contextos que pesquisavam e podiam observar as situações de um ponto de vista privilegiado: de quem conhecia a realidade concreta pesquisada e a analisava de uma forma mais ampla, discutindo-a com os professores orientadores e com os membros das bancas de qualificação e defesa. No entanto, não se pode esperar que as experiências formativas dos mestrandos, que passaram por um processo de estudo, discussão, produção e análise de dados durante o período do mestrado, possam ser “transmitidas” aos professores da educação básica destinatários das propostas de intervenção em alguns encontros formativos, como se fosse suficiente fornecer-lhes alguns dos materiais estudados pelos mestrandos para provocar-lhes uma experiência idêntica.

É essa visão transmissiva e reprodutora da formação que percebemos estar presente na maioria das 38 propostas de intervenção analisadas. Isso nos faz questionar: essa concepção estaria de alguma forma também implícita na prática dos professores da pós-graduação? Ou o processo formativo do mestrado não teria sido suficiente para abalar as concepções que os mestrandos traziam consigo anteriormente?

Ao apresentarem propostas de intervenção que partem do princípio que é suficiente para a formação dos professores o acesso às teorias pensadas de forma exógena à escola, os mestrandos deixam transparecer a concepção de que “[...] saber mais conteúdo, mais teorias de educação, mais pedagogia, mais estratégias de ensino garante uma prática bem-sucedida” (CRUZ; ANDRÉ, 2014, p. 188), exatamente o conhecimento-*para-a-prática*, em que, segundo Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 263), presume-se “[...]”

que os profissionais são solucionadores de problemas e que os problemas da prática profissional [...] podem ser resolvidos instrumentalmente através da aplicação de teorias e técnicas embasadas na pesquisa acadêmica.”

Uma particularidade do mestrado profissional é exatamente a possibilidade de que os professores e demais profissionais da educação básica possam produzir conhecimento a partir da investigação de problemas encontrados em sua prática profissional, ou seja, permite a instituição de um processo formativo em que, conforme Autor 1, Autor 2 e Ribeiro (2015, p. 66), “[...] a articulação entre teoria e prática não é apenas possível, mas necessária”. As referidas autoras consideram que o mestrado profissional pode se configurar no que Zeichner (2010, p. 487) denomina de “espaço híbrido” ou “terceiro espaço formativo”, no qual se propicia o estabelecimento de “[...] uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional”.

Sob essa ótica, reconhecemos a relevância do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UEMS para a formação dos profissionais da educação básica no contexto sul-mato-grossense. Ressaltamos, no entanto, que denominar os trabalhos finais de propostas de intervenção e não de produtos não é o suficiente para se demarcar um posicionamento a favor de uma concepção de formação que supere a perspectiva da racionalidade técnica ou de aprendizagem docente de um conhecimento-*para-a-prática*. As propostas de intervenção, como ponto de partida de uma produção acadêmica que têm alcançado uma importante visibilidade nas secretarias estadual e municipal de educação de Campo Grande/MS, precisam contribuir para uma mudança de compreensão dos processos formativos, visando a construção de redes colaborativas de aprendizagem e socialização dos conhecimentos produzidos por docentes sobre sua prática profissional, para que não sejam tão-somente pontos de chegada, ou seja, que não permitam a partir delas avanços nas concepções de formação dos mestrandos e dos responsáveis pela formação continuada no estado.

REFERÊNCIAS

- AGUENA, Patrícia Nogueira. **O ensino de artes visuais para alunos cegos na escola comum: retratando trajetórias e experiências**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.
- ARRUDA, Mareide Lopes. **O ritmo e o tom da atuação do coordenador pedagógico no contexto do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e o desenvolvimento profissional docente em Aquidauana/MS**. 2016. 148f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.
- BANZATTO, Mireli Figueiredo Chaves. **A arte de semear saberes: contribuições para a formação sensível do artista docente**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.
- BEZERRA, Kleiton Ramires Pires. **Alfabetização cartográfica a partir do esporte de orientação**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.
- BORGES, Fabiana Aparecida Cáceres. **Práticas pedagógicas e formação de professores de jovens de 15 a 17 anos em distorção idade/ano: diálogos com docentes no cotidiano escolar**. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.
- CABRAL, Maria Arlete Leite Ribeiro. **Os dilemas de uma coordenadora pedagógica frente aos desafios e possibilidades no/do/com o cotidiano escolar narrados em um diário**. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. London: The Falmer Press, 1986.
- CORREIA, José Alberto; LOPES, Amélia; FELGUEIRAS, Margarida Louro. **Análise de necessidades na formação profissional de professores**. Porto: ME / DEB, 1994.
- COSTA, José Aparecido. **O Atendimento Educacional Especializado do estudante com deficiência visual: entre o braille e as tecnologias computacionais**. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

- CRISTALDO, Andréia Laura. **A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH no estado de Mato Grosso do Sul**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.
- CUORE, Raul Enrique Cuore. **Professores de matemática de escolas públicas estaduais de Campo Grande/MS, a lei federal nº 10.639/2003 e a etnomatemática: uma articulação possível?** 2016. 194 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.
- FERREIRA, Maria Cícera. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024): atendimento educacional especializado na educação infantil**. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.
- HENKIN, Rosana Monti. **Formação de professores(as) em gênero, raça e etnia: contribuições do projeto gênero e diversidade na escola**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.
- GALVÃO, Paulo Eduardo Silva. **A escolarização do estudante com deficiência intelectual: os cadernos escolares como recursos didáticos em análise**. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.
- GONÇALVES, Yong Shim. **Cadernos de alunos (des)velam: o que há de pantaneiro na escola pantaneira?** 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002
- KELLERMANN, Celi Traude. **As narrativas de professoras alfabetizadoras desvelando as implicações da Provinha Brasil**. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.
- LEAL, Sanderson Pereira. **Educação, currículo e diferenças: uma análise da temática indígena no referencial curricular e nos livros didáticos do ensino médio de Mato Grosso do Sul**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.
- LIMA, Edinalvo Raimundo de. **A formação de professores no Plano de Ações Articuladas (PAR): a materialização das ações na rede municipal de ensino de Bataguassu-MS**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.
- LOUREIRO, Maristela Sanchez. **A dança no currículo de Educação Física: pressupostos e análise do projeto político pedagógico de cinco escolas de Campo Grande-MS**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.
- LUIZ, Dalila. **A prática pedagógica de professores Terena: o uso de “temas geradores” no processo de alfabetização**. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.
- MACIEL, Aline Mara Alves. **O trabalho didático da escola de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.
- MARECO, Maria Joana Durbem. **Avaliação Nacional da Alfabetização sob a ótica das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no estado de Mato Grosso do Sul entre os anos de 2013 a 2016**. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.
- MARQUES, Edilmar Galeano. **O Serviço de Informação Profissional na Escola Estadual Hércules Maymone, Campo Grande/MS**. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.
- MONTEIRO, José Carlos. **O processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: desafios da prática pedagógica**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.
- NOGUEIRA, Melissa Azevedo. **A formação de professores de música no Estado de Mato Grosso do Sul e o diálogo com a educação básica**. 2017. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.
- RIBEIRO, Fernando Fidelis. **Uma escalada sinuosa pelo terreno das narrativas (auto)biográficas em busca da (re)constituição docente frente a alunos com altas habilidades/superdotação**. 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

- RIBEIRO, Lindalva Souza. **A prática docente sob o olhar das crianças: o que vivem e o que expressam.** 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.
- SALGADO, Roberta de Souza. **Relações de gênero e sexualidade: vozes de professores/as do 9º ano do Ensino Fundamental, Campo Grande, MS.** 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018..
- SILVA, Dayse Centurion da. **O Plano de Desenvolvimento da Escola como estratégia de democratização da gestão escolar: limites e possibilidades.** 2016. 120f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.
- SILVA, Franciele Cristina da. **O atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência auditiva/surdez: o uso das tecnologias assistivas.** 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.
- SILVA, Lenine Ferreira da. **Coordenador pedagógico: a formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.** 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.
- SILVA, Rosa Maria. **Educação do campo & educação em tempo integral nas escolas municipais rurais de educação integral Monte Azul e Eutrópia Gomes Pedrosa, Corumbá/MS.** 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.
- SILVA SOBRINHO, Karine. **Jovem indígena Terena de Mato Grosso do Sul: identidade, formação e trajetória.** 2016. 94f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.
- STREIT, Rosa Neiva. **Provinha Brasil: um estudo sobre a sua aplicação em escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande /MS.** 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Cursos de Pós-Graduação: Interações com a Sociedade.** 2019a. Disponível em: http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/interacoes_sociedade Acesso em: 27 mar. 2019.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Cursos de Pós-Graduação: Banco de Teses e Dissertações.** 2019b. Disponível em: http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes Acesso em: 27 mar. 2019.
- VENTURA, Micilene Teodoro. **O processo de alfabetização na concepção dos professores Terena da Aldeia Bananal.** 2015. 146 f.
- VIEIRA, Mauricio Macedo. **Percursos da implantação do projeto Traje: Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-grandense na escola Municipal Osvaldo Cruz em Campo Grande/MS.** 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.
- VILAMAIOR, Maria Elisa. **Rodas de leitura na primeira infância: formação de leitores e valores humanos em uma escola municipal de Campo Grande, MS.** 2018. 245 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.
- VILELA, André Afonso. **Diálogos hermenêuticos e narrativas autopoieticas sobre o desenvolvimento profissional docente no/do início da docência.** 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.
- ZEICHNER, Ken. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades.** *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

O uso de plataformas digitais e flipped classrrom em uma disciplina no MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

The use of digital platforms and flipped classrrom in a discipline in the professional master in education

Mariana Aranha de Souza¹, Juliana Marcondes Bussolotti¹, Suzana Lopes Salgado Ribeiro¹, Virgínia Mara Próspero da Cunha¹

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar as estratégias metodológicas utilizadas na disciplina obrigatória “Escola, Currículo e Diversidade” do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté nos anos de 2017 e 2018, a partir de seu desenho curricular, estabelecendo uma análise com a avaliação final da disciplina. Esse estudo retrata a participação de 66 mestrandos, sendo 45 no ano de 2017, distribuídos em duas turmas, uma com 21 alunos e outra com 24, e 21 alunos no ano de 2018. A disciplina, composta por 15 semanas de aulas, teve seu material preparatório disponibilizado em duas plataformas digitais distintas: Google Drive no ano de 2017 e Rede Social Cuboz no ano de 2018. Todas as aulas se organizaram a partir da Flipped Classroom, por meio da qual os mestrandos deveriam ler os textos e demais materiais recomendados, responder as questões de um formulário eletrônico e enviá-lo antes da aula. As aulas aconteceram a partir do uso de metodologias participativas, por meio das quais os mestrandos puderam compartilhar dúvidas, aprendizagens e construir conhecimento. Os dados aqui apontados demonstram que a organização curricular e a diversificação metodológica contribuem para: (i) a organização do trabalho, (ii) o desenvolvimento da autonomia de estudos para mestrandos iniciantes, (iii) a interação e participação do grupo quanto às temáticas propostas; (iv) a análise dos assuntos e sua correlação com os temas de pesquisa.

Palavras-chave: Mestrado Profissional em Educação. Estratégias Metodológicas. Plataformas Digitais.

Abstract

The present article aims to present the methodological strategies used in the compulsory discipline “School, Curriculum and Diversity” of the Professional Master in Education of the University of Taubaté in the years 2017 and 2018, based on its curricular design, establishing an analysis with the evaluation end of the course. This study shows the participation of 66 masters students, 45 in 2017, distributed in two classes, one with 21 students and the other with 24, and 21 students in the year 2018. The course, composed of 15 weeks of classes, had its preparatory material made available on two different digital platforms: Google Drive in 2017 and Cuboz Social Network in 2018. All classes were organized from Flipped Classroom, whereby students should read texts and other recommended materials, answer the questions in an electronic form and send it before class. The classes took place through the use of participative methodologies, through which the students could share doubts, learning and build knowledge. The data presented here demonstrate that curricular organization and methodological diversification contribute to: (i) the organization of work, (ii) the development of study autonomy for beginning masters, (iii) the group’s interaction and participation in the proposed themes; (iv) the analysis of the subjects and their correlation with the research themes.

Keywords: Professional Master’s in Education. Methodological Strategies. Digital Platforms.

¹ UNITAU - <http://orcid.org/0000-0002-2229-0630>

Contato com autor: profa.maaranha@gmail.com

Recebido em 31 de Março de 2019; Aceito em 07 de Agosto de 2019.

1 - INTRODUÇÃO

Este artigo discorre sobre o trabalho realizado na disciplina Escola, Currículo e Diversidade do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté durante os primeiros semestres dos anos de 2017 e 2018, no que tange às estratégias didáticas utilizadas pelas docentes da disciplina, a fim de permitir a construção do conhecimento pelos alunos.

As discussões sobre as temáticas propostas pela disciplina seguiram o proposto na ementa do curso que prevê o trabalho sobre os estudos que tratam sobre: Teorias de Currículo, Interdisciplinaridade, Comunidades Epistêmicas e Escolas Inovadoras, Educação, Diversidade e Inclusão, Escolas Sustentáveis e Resilientes, Diferenciação e Personalização na Educação, Educação do Campo, Gênero e Diversidade e Hibridismo e Educação Tecnológica.

Considerando a experiência do trabalho com a disciplina em anos anteriores (2015 e 2016), verificou-se que grande parte dos mestrandos não realizava a leitura dos textos preparatórios para as aulas e, quando o faziam, tinham certa dificuldade em analisá-los criticamente, tornando as discussões nas aulas muito mais fundamentadas em suas próprias experiências profissionais do que na temática orientada pelo referencial teórico proposto.

De igual forma, verificou-se que, ao utilizar a estratégia da aula expositiva dialogada em todas as 15 aulas da disciplina, a participação e interação entre os alunos tornavam-se pouco eficiente e produtiva, aquém da análise crítica e adensamento teórico esperados para uma disciplina de mestrado e necessários para as análises em suas dissertações e trabalhos futuros.

A partir da ementa da disciplina e de seu referencial teórico, redesenhou-se a organização dos temas e as estratégias metodológicas, a partir de uma espiral interdisciplinar, como proposto por Fazenda (2018), de modo que os mestrandos pudessem construir um conhecimento crítico sobre os temas, com reflexões e análises mais profundas.

A primeira proposta, realizada no ano de 2017, foi a de enviar semanalmente para os mestrandos questões sobre os textos que deveriam ser lidos, de modo

que os ajudassem a se preparar para as discussões que seriam realizadas em sala de aula. Essas questões deveriam ser respondidas em um formulário eletrônico e enviadas para as docentes da disciplina com dois dias de antecedência à realização de cada aula. Para esta atividade, utilizou-se o *Google forms* como recurso tecnológico.

Enquanto avaliação docente da disciplina verificou-se que a preparação dos alunos para as aulas poderia ser ainda mais orientada e interativa se fosse utilizado um ambiente virtual que tanto organizasse os materiais quanto permitisse uma maior interação entre os alunos e docentes. Por este motivo, para o ano de 2018, optou-se pelo uso da Rede Social Cuboz como plataforma digital para comunicação entre os mestrandos e para o armazenamento dos materiais de aula. Os resultados preliminares, advindos dessa experiência, estão descritos por Souza, Bussolotti e Cunha (2018), nos Anais do XIX Endipe.

Parte dessa experiência considera também o exposto por Cicarelli e Dos Santos (2018), quanto ao uso do Cuboz enquanto Rede Social para a Educação, por Bussolotti, Souza e Cunha (2018), quanto ao uso do World Café como uma metodologia capaz de promover a aprendizagem ativa, e por Dos Santos *et al* (2019), quanto à metodologia CEMTRAL enquanto proposta híbrida de ensino e aprendizagem.

Para a organização do trabalho com a disciplina no Mestrado Profissional em Educação, aqui reportado, considerou-se: (i) o conteúdo, a metodologia e a avaliação da disciplina; (ii) o perfil de formação esperado para os mestrandos durante o período em que cursam o Mestrado; e (iii) a atuação dos mestrandos na Educação Básica.

2 - ESCOLA, CURRÍCULO E DIVERSIDADE: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

A presença da disciplina obrigatória “Escola, Currículo e Diversidade” no Mestrado Profissional em Educação cumpre o papel de possibilitar reflexões sobre estas três temáticas a partir da linha de concentração do Programa, que prevê a Formação de Professores para a Educação Básica.

As pesquisas desenvolvidas, ao olharem para as questões da Educação Básica e da Formação de Professores, seja na Linha de Pesquisa que trata da Formação Docente e Desenvolvimento Profissional ou na Linha de Pesquisa que trata da Inclusão e Diversidade Sociocultural, precisam considerar as discussões que tratam da escola, do currículo e da diversidade, na medida em que estes temas se apresentam no processo investigativo.

As grandes questões teóricas que norteiam a condução da disciplina são: “Que escola é essa que temos hoje? O que esperamos dela? A quem se destina? Como ela vê e lida com as diversidades? Como organiza seu currículo?”

Young (2014, p.192), afirma que “não há questão educacional mais crucial hoje em dia do que o currículo. Para colocar o problema mais diretamente, precisamos responder à pergunta: ‘o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?’”.

Esta questão inicial proporciona uma reflexão sobre a seleção cultural do currículo e sobre como a escola e sua organização, ancorado no que apontam Arroyo (2011) e Silva (1999). Quando se discute currículo, as decisões se concentram sobre quais conhecimentos serão ensinados, ou seja, quais conceitos ou conteúdos são privilegiados nos processos de ensino, quais os motivos pelos quais estes (e não outros) são selecionados e, conseqüentemente, o que deve ser aprendido e porque, como também defende Padilha (2004).

A questão que se propõe é a de considerar que a elaboração do currículo é sempre uma escolha, nunca é neutra e sempre está a serviço de uma ideologia, de valores e de crenças de determinados grupos sociais:

[...] o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados (SILVA, 1999, p.15).

Sob essa perspectiva, a proposta que se faz na disciplina é uma reflexão com o grupo de mestrandos

para compreender o currículo a partir de uma perspectiva crítica e pós-crítica, fundamentada nos estudos de Moreira e Silva (1995), em que se privilegiam conceitos como intencionalidade, ideologia e poder, conscientização, emancipação, currículo oculto e cultura de resistência, identidade e alteridade, subjetividade e diferença, gênero, raça e etnia, sexualidade e multiculturalismo, como também aponta José (2011).

Evidenciar estas temáticas conduz à compreensão do currículo para além do conceito de Proposta Curricular, pautado exclusivamente no que se deve ensinar ao aluno, em algo que está fora dele e que precisa ser incorporado. Tais discussões intendem a compreender o currículo como Percurso, conceito já defendido por Vasconcellos (2009), evidenciando os processos que envolvem a formação do sujeito por meio das relações estabelecidas no espaço escolar.

Essa discussão perpassa também pelo apresentado por Young (2014), ao abordar a existência de uma discussão no campo da teoria de currículo acerca de dois temas: o currículo enquanto “conhecimento dos poderosos” ou enquanto “conhecimento poderoso”. Para o autor,

O currículo sempre é um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”; sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa de escolarização (YOUNG, 2014, p.201).

Quando se parte para essa perspectiva, a reflexão que se faz sobre a seleção do currículo (e a organização da escola) transcende a discussão única entre conteúdo e metodologia e insere outro elemento fundamental: os sujeitos (e o lugar que eles ocupam nos currículos e na escola). Fundamenta-se na crítica de Arroyo (2011) de que os sujeitos desaparecem das discussões sobre currículo e das formas de se organizar e de se fazer as práticas educativas. Para o autor,

Essas ausências-presenças dos autores da ação educativa mostram que os professores reais, com trajetórias humanas, seu gênero, classe, raça, pertencimento, identidades e culturas ficam de fora. O mesmo acontece com os alunos reais, crianças e adolescentes, jovens ou adultos; ficam de fora. Apenas interessam como alunos ou como professores do ritual único de ensinar-aprender-aprovar-reprovar. Eles e elas com seu nome próprio, sua identidade e trajetória humanas próprias não interessam à pedagogia e aos currículos? Na escola e nos estudos, no livro didático, atendem pelo nome genérico de professor, aluno, nem sequer professora, aluna. Todos viram 'genéricos' na mesma função: o professor, aluno (ARROYO, 2011, p.54).

Pensando o currículo e a escola a partir do sujeito e de seu contexto promoveu-se a discussão sobre a compreensão interdisciplinar do conhecimento, ancorada nos estudos de Fazenda (2014), Lenoir (2005-2006) e Morin (2008), de forma a privilegiar a reflexão sobre Comunidades Epistêmicas e Escolas Inovadoras.

Temáticas como Educomunicação, Hibridismo e Educação Tecnológica foram inseridas nas discussões acerca do currículo e da escola, considerando a Diferenciação e Personalização no Ensino. Tais discussões ancoram-se no que apontam Bacich e Moran (2018), Almeida e Valente (2012), Silva (1999) e Soares (2014). As temáticas que abordam a Diversidade e a Inclusão, no que tange as discussões sobre Gênero, Raça, Etnia e Educação Especial ancoraram-se nas abordagens de Bordieu (2011), Hall (2001) e Bueno (1999). Já a temática sobre Escolas Sustentáveis e Resilientes perpassou pelos estudos de Trajber e Mendonça (2007) e Legan (2004) e a temática sobre Educação do Campo amparou-se no defendido por Arroyo, Caldart e Molina (2011).

Assim, entende-se que os três temas perpassam as Linhas de Pesquisa do Mestrado Profissional em Educação, na medida em que a escola é cenário para a maior parte das investigações, o currículo é elemento fundamental para a formação e atuação de professores e alunos e a diversidade inunda o universo da educação com desafios e possibilidades de novas relações sociais de ensino e de aprendizagem.

3 - METODOLOGIA

De natureza qualitativa, este trabalho tem como população 66 alunos do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté que cursaram nos anos de 2017 e 2018 a disciplina obrigatória "Escola, Currículo e Diversidade". Cabe destacar que da totalidade de alunos, 45 cursaram a disciplina no ano de 2017 (a turma "A" com 21 alunos e a turma "B" com 24 alunos cada uma) e 21 alunos cursaram a disciplina no ano de 2018.

Como instrumentos de pesquisa, utilizou-se a análise documental: a) das plataformas digitais utilizadas nas aulas: a Rede Social Cuboz no ano de 2018 e o *Google Drive* no ano de 2017, em que se encontravam os textos para a leitura prévia das aulas; e b) das respostas dos mestrandos às questões preparatórias para as aulas, registradas nos anos de 2017 e 2018 em formulários eletrônicos do *Google forms*, incluindo a avaliação final da disciplina.

Os dados coletados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo e categorizados de acordo com: (i) a caracterização dos mestrandos; (ii) as plataformas digitais utilizadas para a organização do material de aulas; (iii) os formulários *online* sobre os textos preparatórios para as aulas; e (iv) a avaliação final da disciplina.

4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 QUEM SÃO OS MESTRANDOS EM EDUCAÇÃO?

Dos 66 mestrandos, 15 são homens e 51 são mulheres, o que se aproxima do estudo coordenado por Gatti e Barreto (2009), que caracteriza a docência, sobretudo na Educação Básica, como uma profissão predominantemente feminina.

Destaca-se que 64 mestrandos atuam na docência. Destes, 54 lecionam na Educação Básica e/ou atuam em cargos de gestão escolar. São 8 os mestrandos que não possuem cursos de Licenciatura e, consequentemente, não atuam na Educação Básica. Lecionam em suas áreas específicas, no Ensino Superior e/ou na Educação Profissional. Apenas dois mestrandos

não trabalham diretamente com a docência. Atuam em cargos técnico-administrativos em Instituições de Ensino.

Assim, pode-se afirmar que, entre os discentes, a maioria possui em sua experiência profissional conhecimentos que permitem a leitura das questões levantadas pela disciplina. Cabe pontuar que buscam na realização do Mestrado Profissional qualificação para sua atuação profissional, entretanto para tanto era preciso fazê-los olharem a realidade de suas próprias escolas e de suas práticas mais criticamente e este foi processo vivido no (re)desenho da disciplina que tentava mostrar os saberes da prática como parte que compõe um saber mais complexo e plural, também embasado em leituras teóricas.

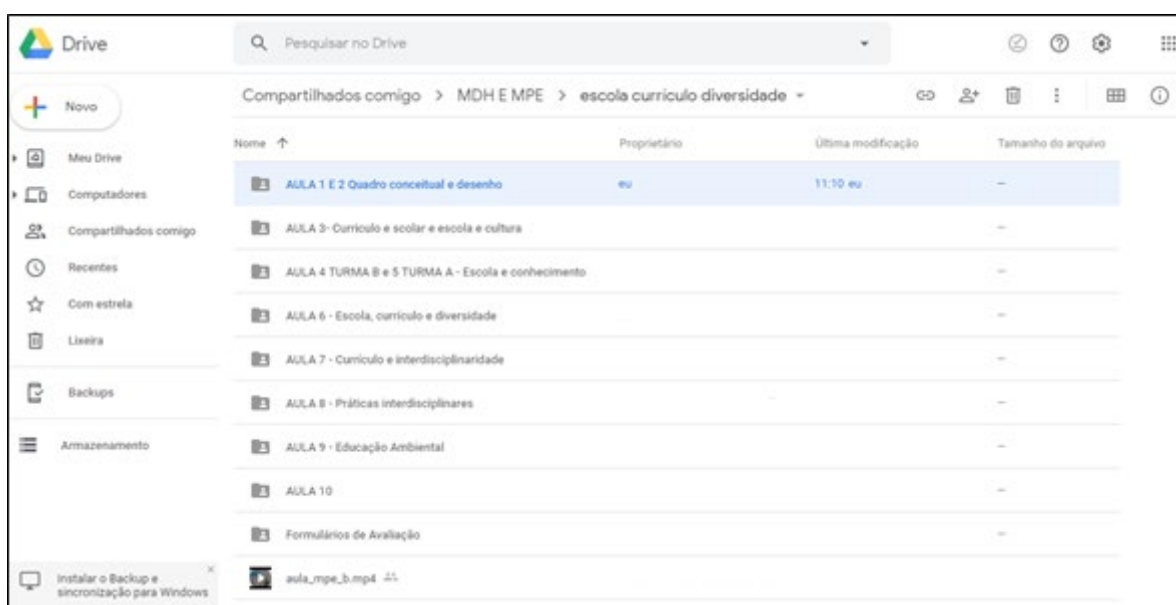
4.2 A REDE SOCIAL CUBOZ E O GOOGLE DRIVE: SOBRE AS PLATAFORMAS DIGITAIS UTILIZADAS

As plataformas digitais utilizadas nos anos de 2017 e 2018 (*Google Drive* e Rede Social Cuboz) tiveram como objetivo organizar o material-base para as discussões da disciplina, socializados no cronograma do curso, de forma que os mestrandos e docentes pudesse facilmente localiza-los e organizarem seus estudos e discussões.

Como primeira experiência, no ano de 2017, criaram-se duas pastas de trabalho no *Google drive*: uma destinada apenas aos alunos, com o cronograma do curso e os textos, organizados por aulas, e outra pasta, apenas para as docentes, com os formulários enviados para os alunos a cada aula.

As duas pastas, tanto para os alunos quanto para as docentes, dispunham de subpastas contendo o número da aula (15 no total) e o tema abordado, como pode ser observado na figura 1, que apresenta o *layout* do *Google Drive*, utilizado na disciplina no ano de 2017.

Figura 1 – *Layout* do *Google Drive* da disciplina “Escola, Currículo e Diversidade” – 2017.



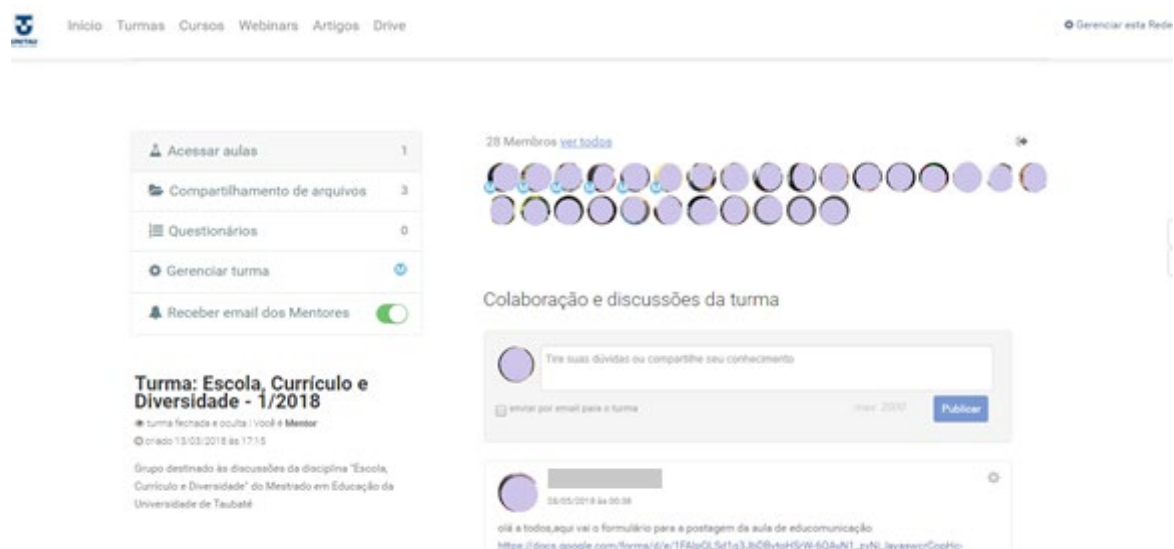
Fonte: Dados de pesquisa

No ano de 2017, os alunos faziam o seguinte caminho metodológico para se prepararem para as aulas: iam até o Google Drive e verificavam quais eram os textos-base para a leitura. Por *email* recebiam um *link* com o formulário *online* que deveriam preencher e enviar. Por *whatsapp* se manifestavam, caso existisse alguma dúvida.

A avaliação final da disciplina no ano de 2017 apontou, entre outras questões, que os alunos sentiram falta de visualizar em um único ambiente virtual tanto os textos que deveriam ser lidos, quanto às orientações das atividades que deveriam ser realizadas e do *link* dos formulários.

Por este motivo, no ano de 2018 optou-se por utilizar a Rede Social Cuboz enquanto plataforma digital para os alunos. As docentes criaram um ambiente na plataforma com o nome da disciplina, disponível apenas para os alunos matriculados. Nessa plataforma foi possível disponibilizar os textos-base, vídeos de apoio, orientações para as aulas e um espaço para os alunos deixarem comentários e/ou tirarem dúvidas. A figura 2 apresenta o *layout* inicial da disciplina do ano de 2018 no Cuboz, em que é possível ver os participantes da turma, o nome da disciplina e algumas funcionalidades da plataforma.

Figura 2 – *Layout* da plataforma Cuboz na disciplina “Escola, Currículo e Diversidade” – 2018.

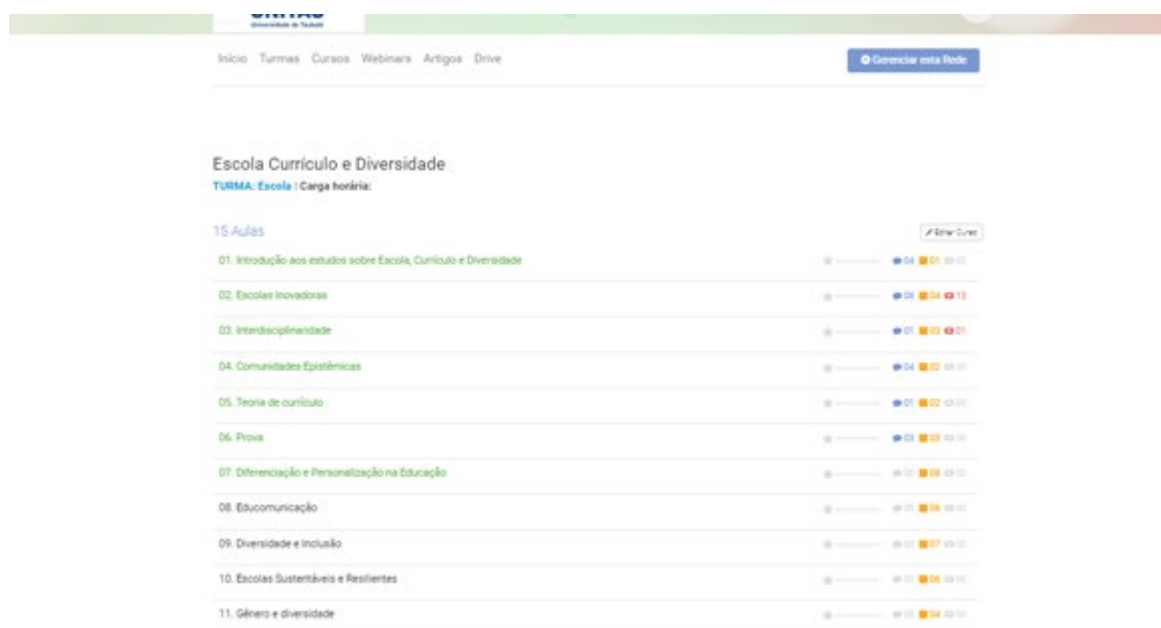


Fonte: Dados de pesquisa

Ao clicar para entrar nos arquivos da disciplina propriamente dita, os alunos se deparavam com uma organização sequencial de aulas, numerada e nomeada. À direita da nomeação da aula, se tornava possível também rapidamente visualizar se já existia

algum comentário de aluno referente à aula, quais os tipos de arquivos disponibilizados (se havia textos e/ou vídeos), representados pelos ícones azul, laranja e vermelho, respectivamente, como demonstra a figura 3.

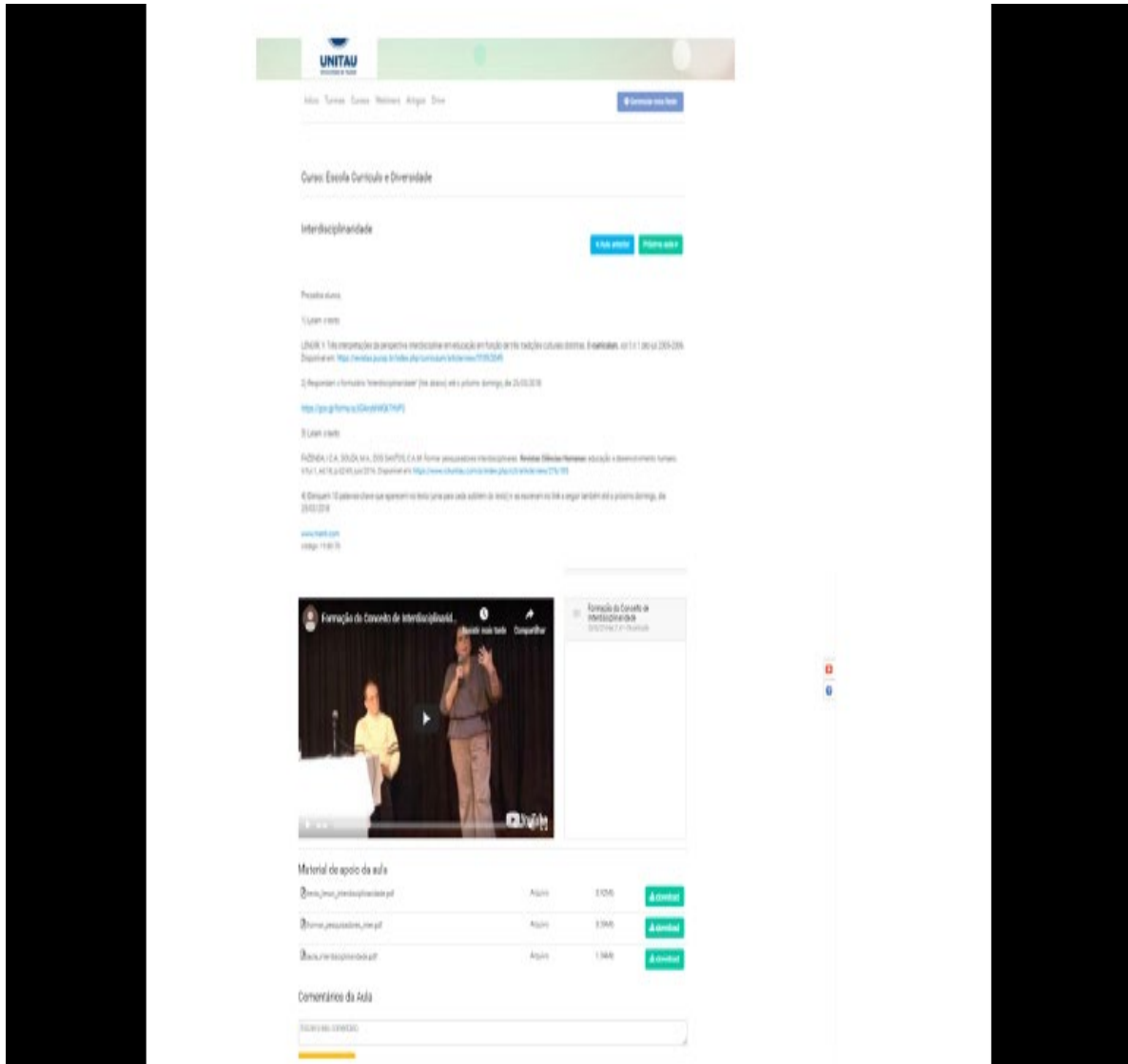
Figura 3 – Organização das aulas da disciplina “Escola, Currículo e Diversidade” na plataforma Cuboz - 2018.



Fonte: Dados de pesquisa

Ao clicar sobre uma determinada aula, o aluno tinha acesso à explicação do que era preciso fazer, aos textos que deveriam ser lidos, aos vídeos complementares (quando fosse o caso) e ao *link* do formulário *online* que deveria ser respondido, como pode ser observado na figura 4, que apresenta as orientações sobre a aula que tratava da temática da Interdisciplinaridade.

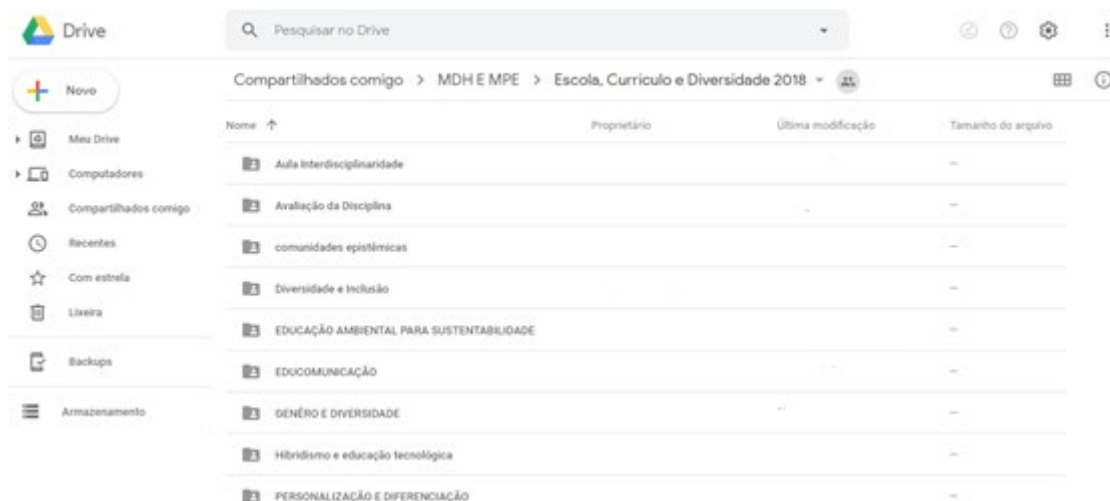
Figura 4 – Descrição da tarefa preparatória para uma da disciplina “Escola, Currículo e Diversidade” na plataforma Cuboz - 2018.



Fonte: Dados de pesquisa

No ano de 2018, o *Google Drive* passou a ser utilizado unicamente pelas docentes para armazenar os formulários *online*, enviados respondidos pelos alunos, cuja organização pode ser observada na figura 5.

Figura 5 – Organização dos formulários preparatórios para as aulas da disciplina “Escola, Currículo e Diversidade” no *Google Drive* por temática - 2018.



Fonte: Dados de pesquisa

Na avaliação final da disciplina, tanto no ano de 2017, quanto no ano de 2018, os alunos responderam a uma avaliação final, também formulada com o auxílio de um formulário *online*, enviado por meio do *Google Forms*. As questões se voltaram sobre aspectos metodológicos das aulas, sobretudo no que tange às plataformas digitais utilizadas, a estratégia do formulário *online* pré-aula e as metodologias utilizadas ao longo das aulas, cujos resultados podem ser observados a seguir.

4.2.1 A EXPERIÊNCIA COM O *GOOGLE DRIVE*

Dos 45 alunos matriculados no ano de 2017 que utilizaram o *Google Drive*, 31 responderam à avaliação final da disciplina. Quanto à avaliação sobre o uso da plataforma para a disponibilização dos textos, as narrativas dos mestrandos apontaram para três aspectos: (i) dificuldade inicial em utilizar o *Google Drive*, por não apresentarem conhecimento prévio da plataforma; (ii) organização do material no *Google Drive*, rapidez e facilidade de acesso aos textos; e (iii) complexidade e densidade de temas abordados semanalmente, com necessidade maior de aprofun-

damento.

A **dificuldade inicial em utilizar o *Google Drive***, primeira categoria quanto ao uso das plataformas digitais, foi apontada por cinco mestrandos:

A primeira experiência foi um pouco difícil de aprender a mexer, mas em pouco tempo já estava bem adaptada (Mestranda 6).

Nesse quesito foi muito bom, pontual, fácil de acessar e “explorar/utilizar/manusear”, tanto no período das aulas como antes e/ou depois. Apanhei um pouco para aprender como tirar melhor proveito desta ferramenta, mas depois... A única questão a ressaltar diz respeito ao acesso à internet na própria faculdade: não consegui nenhum dia. Isso faz com que tenhamos que salvar/armazenar o material no próprio computador e/ou *pen drive* e o *drive* do *Google* perde sua função (Mestranda 12).

Considero que o uso do armazenamento em nuvem tenha facilitado bastante com relação aos textos disponíveis para a leitura. Entretanto, encontrei dificuldades com os materiais. Apesar disso, o que trago aqui não reflete uma opinião coletiva. Não encontrei os textos na pasta com facilidade e muitos deles precisei converter. Alguns ainda não

consegui. No geral foi positivo! (Mestranda 19).

Foi enriquecedor, pois pude aprender como funciona um pouco o *Google Drive* e mesmo utilizando nas aulas ainda tenho algumas dificuldades quanto ao que o sistema oferece (Mestranda 24).

Muito bom. Não conhecia esse recurso midiático e me atrapalhei um pouco. Hora exata para entregar, digitar e errar a tecla, perder tudo, mas, aprendi. Eles organizam o texto e temos acesso a qualquer hora e lugar (Mestranda 30).

Estudos como os Almeida e Valente (2012) apontam que, muitas vezes, quando não se conhece a plataforma e/ou tecnologia utilizada, há uma estranheza e/ou dificuldade inicial. Por esse motivo, é fundamental que se proporcione, inicialmente, atividades de conhecimento da plataforma para, depois, trabalhar com e a partir das tecnologias.

Almeida e Valente (2012, p.58) dizem que esta situação se dá por conta de que “na Educação, a presença destas tecnologias é muito pouco significativa e seu potencial é pouco explorado”, em um movimento bastante diferente do impacto que as tecnologias ocasionaram nos últimos anos, em outros segmentos da sociedade, como empresas e bancos, por exemplo. Compreender este contexto torna-se fundamental para planejar e realizar ações de intervenção nos processos de ensino e de aprendizagem nas mais diversificadas modalidades de ensino.

Os mestrandos apontaram, como segunda categoria importante quanto ao uso das plataformas digitais, a **facilidade de acesso ao material**, por meio da organização dos textos, alocados por temas e/ou aulas e pela sua facilidade de acesso em *notebooks*, *desktops* e *smartphones*, como pode ser observado no relato de oito mestrandos.

Excelente, facilitou muito! Ficou bem tranquilo para salvá-los e poder utilizá-los para as aulas (Mestranda 1).

Não tive nenhum problema, aliás, adorei a disponibilidade dos materiais das aulas, sempre a mão e acessível (Mestranda 2).

Foi ótimo ter os textos porque permitiu uma consulta a qualquer momento, salvar em mídias ou imprimir para poder ler e interagir (Mestrando 3).

Colocar os textos no *drive* dinamizou o acesso de todos a eles. Assim foi possível acessar o material da aula e outros textos disponibilizados sempre que necessário, mesmo tendo feito o *download* (Mestranda 7).

A disponibilização dos textos sempre ocorreu de forma rápida e de fácil acesso. Minha interação com eles era semanalmente e a facilidade para fazer a leitura também. Com dia corrido eu conseguia ter acesso em qualquer dispositivo (celular, computador), facilitando, assim, a leitura e o cumprimento das datas solicitadas (Mestranda 8).

A disponibilização dos textos nessa disciplina foi imensuravelmente eficiente. Tê-los de forma organizada numa plataforma específica contribuiu para a leitura rápida dos textos, pois não era necessário buscar esses textos em outras fontes de pesquisa (Mestranda 16).

A disponibilidade do texto foi muito boa e de fácil acesso, a qual me possibilitou leituras até mesmo no celular (Mestranda 23).

A disponibilização dos textos pelo *Google Drive* foi perfeita, pois essa ferramenta possibilitou o acesso rápido e bem organizado, dentro de uma sequência lógica bem estruturada (Mestranda 31).

Compreende-se que a organização dos textos e atividades foi facilitadora da interação entre docentes e discentes, na medida em que favoreceu os processos de aprendizagem. Esta questão, em um ambiente virtual de aprendizagem, não é acidental. As plataformas digitais exigem este planejamento e organização, mas a mediação realizada pelos docentes é fundamental para a regência das atividades a serem feitas por parte dos discentes.

Por fim, como terceira categoria, os mestrandos apontaram que **os assuntos abordados nos textos, disponíveis no *Google drive*, eram complexos e/ou em quantidade superior** para ser discutido em uma única aula, prejudicando o aprofundamento das discussões:

Foram muitos textos disponibilizados. Acho que havia textos demais para as aulas, não dava tempo para discutir todos em sala de aula. Estes textos talvez ajudem nas pesquisas (Mestranda 10).

Ótima, sem problemas. Não me lembro de nenhuma dificuldade que não fosse a inerente

à complexidade dos conteúdos, o que me pareceu normal, pois estou tendo contato com muitos assuntos inéditos (Mestrando 15).

A disponibilização dos textos no *Google Drive* era organizada e em tempo hábil para a leitura. Apresentei dificuldades com a leitura de alguns textos pela ausência de habilidade com certos temas, visto que sou da área da saúde (Mestranda 20).

Os textos disponibilizados para o desenvolvimento da disciplina são bem atuais, em sua maioria, bastante interessantes. Abordam teóricos conceituados, apenas alguns muito volumosos para tão pouco tempo de leitura, impedindo assim que fosse possível apreciar com maior tranquilidade tanta riqueza e diversidade de assuntos (Mestranda 26).

Destaca-se a intencionalidade das docentes ao disponibilizar um grande número de textos para leitura e formação de repertório conceitual e crítico entre os estudantes. Além disso, por se tratar de mestrandos com vasta gama de temas a serem desenvolvidos em suas dissertações, a expectativa era montar um banco de textos para que pudessem também, futuramente, selecionar a partir de seus interesses de pesquisa específicos. Isso, a partir da compreensão de que o Mestrado Profissional é local de produção de conhecimento, em nova linguagem – teoria e prática – e que, para tanto, era preciso organizar percepções e reflexões sobre o próprio processo de produção de conhecimento.

4.2.2 A EXPERIÊNCIA COM A REDE SOCIAL CUBOZ

Dos 21 alunos matriculados no ano de 2018, que utilizaram a Rede Social Cuboz, 11 responderam a avaliação final da disciplina. As narrativas dos mestrandos apontaram para três aspectos: (i) organização do material no Cuboz, rapidez e facilidade de acesso aos textos; (ii) qualidade, complexidade e densidade dos textos lidos; e (iii) discussão em sala de aula.

A primeira categoria evidenciada pelos mestrandos quanto ao uso da Rede Social Cuboz foi a **organização, disponibilização e acessibilidade dos textos na plataforma**, como pode ser observado nos registros de sete estudantes:

Ter os textos disponibilizados na plataforma ajudou muito, pois eles estavam à mão! Sinto a necessidade de imprimir para ler, pois tenho que grafar o texto... (Mestranda 2).

A disponibilização foi bastante integrativa, o acesso aos textos foi de fácil acesso, despertando curiosidade e interesse (Mestranda 5).

Não tenho nada que reclamar, pelo contrário, só elogiar. A interação foi fácil, pois repliquei a estrutura cronológica do Cuboz em meu computador, organizando assim todas as aulas e materiais disponibilizados, o que facilitou os meus estudos (Mestrando 6).

A disponibilidade dos textos ou *links* facilitou os estudos, não desperdiçando tempo em busca do material de estudo (Mestranda 7).

Gostei muito, havia uma organização nos planos de estudos durante a semana (Mestranda 8).

A disponibilização agiliza o acesso rápido ao material proposto para a aula, de forma clara e organizada (Mestranda 10).

Muito boa. Eu não sou “nada ansiosa”, mas algumas vezes era informado que seriam publicados logo após a aula os novos textos e demorava um pouco mais (Mestranda 3).

Dentre os estudantes que mencionaram a organização e disponibilidade dos textos, uma mestranda apontou que sentiu a necessidade de ter acesso a todos os textos mais rapidamente, o que demonstra que, ao usar recursos dessa natureza, é preciso deixar todo o material disponível para que o estudante possa percorrer sua trilha de estudos de forma mais autônoma.

A segunda categoria diz respeito ao **material disponibilizado**, ou seja, os textos-base das aulas. Os mestrandos 1, 9 e 11 apontam que os textos disponibilizados são textos de qualidade e densos.

Os textos disponibilizados foram ótimos, ampliaram os conhecimentos e serviram como base para as discussões (Mestranda 1).

Gostei muito. Os textos garantem uma ótima reflexão. Posso até ter mais perguntas do que respostas, mas afinal, não é isso uma das funções dos textos? (Mestrando 9).

Alguns textos foram bem extenso o que demandou um tempo maior de leitura, mas eles sempre forneceram informações relevantes para o meu estudo (Mestranda 11).

Observa-se que os relatos destes alunos, quanto às especificidades dos textos da disciplina, são semelhantes aos daqueles que utilizaram o *Google Drive* no ano anterior, mesmo porque a maioria dos textos manteve-se semelhante, com poucas atualizações.

Por fim, considerou-se como terceira categoria o depoimento de uma aluna, que mencionou **a discussão em sala de aula**, realizada a partir das leituras realizadas:

Posso afirmar que cresci como aluna e profissional. A discussão em sala de aula referente ao material e os discursos tornaram-me mais crítica e reflexiva perante a formação que estou iniciando, que é o mestrado, mediante a vivência e conduta profissional e pedagógica de todos, tanto dos docentes quanto dos discentes (Mestranda 4).

Cabe salientar que um dado importante demonstra que existem dois aspectos comuns, avaliados como positivos, em ambos os grupos: (i) a disponibilização dos materiais para estudo na plataforma educacional (tanto no *Google Drive* quanto no Cuboz); e (ii) a qualidade e complexidade dos textos preparatórios para as aulas.

Dois foram os outros aspectos que encontraram divergência entre a avaliação dos grupos: (i) cinco depoimentos de alunos que utilizaram o *Google Drive* mencionaram uma dificuldade inicial em utilizar a plataforma educacional, sanada após o período de familiarização com a ferramenta (dos alunos que utilizaram o Cuboz, nenhum deles mencionou qualquer

dificuldade inicial em utiliza-lo); e (ii) nenhum aluno que utilizou o *Google Drive* fez menção a qualquer aspecto referente ao trabalho em sala de aula (a não ser sobre a relação entre densidade dos textos estudados e tempo disponível em aula para aprofundamento). Já dos alunos que utilizaram o Cuboz, um mencionou claramente a relação entre a disposição dos materiais e as estratégias de ensino trabalhadas em sala de aula.

Nesse sentido, é possível afirmar que a utilização de plataformas digitais para armazenamento e organização dos materiais de aprendizagem é extremamente positiva, inclusive em disciplinas no *stricto sensu*. No caso da experiência aqui reportada, o uso da Rede Social Cuboz foi mais assertivo do que o uso do *Google Drive*, por ser um ambiente pensado, também, para a interação entre os alunos e, destes, com os docentes.

4.3 FORMULÁRIOS ONLINE

Das quinze aulas previstas na disciplina, optou-se pelo envio de formulário *online* em dez aulas no ano de 2017 e em nove aulas no ano de 2018. Os mestrandos deveriam ler o texto base da aula, responder o formulário e envia-lo com até dois dias antes da aula. As questões que compunham os formulários variavam conforme o tema a ser discutido. De uma forma geral, se constituíam de questões dissertativas, que deveriam ser respondidas individualmente sobre as temáticas do texto lido.

A figura 6 demonstra o *layout* de um formulário *online*, enviado aos alunos.

Figura 6 – Formulário enviado aos alunos para preparação de uma das aulas da disciplina “Escola, Currículo e Diversidade” – 2017.

PERGUNTAS RESPOSTAS 22

Currículo e Interdisciplinaridade

Responda as questões a seguir considerando a leitura do texto:

LENOIR, Y. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. E-curriculum. vol.1.n.1.dez-jul.2005-2006. Disponível em: www.pucsp.br/ecurriculum.

Este formulário deve ser respondido até às 24h do próximo domingo, dia 23/04/2017, para que seja considerado para a avaliação das Professoras Responsáveis pela disciplina.

LEMBREM-SE DE SALVAR AS RESPOSTAS!

Endereço de e-mail *

Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

Importante: Informe seu nome completo e Turma. *

Texto de resposta curta

Fonte: Dados de pesquisa

O quadro 1 demonstra quais as temáticas que os alunos receberam formulários preparatórios para as aulas e a quantidade de formulários respondidos.

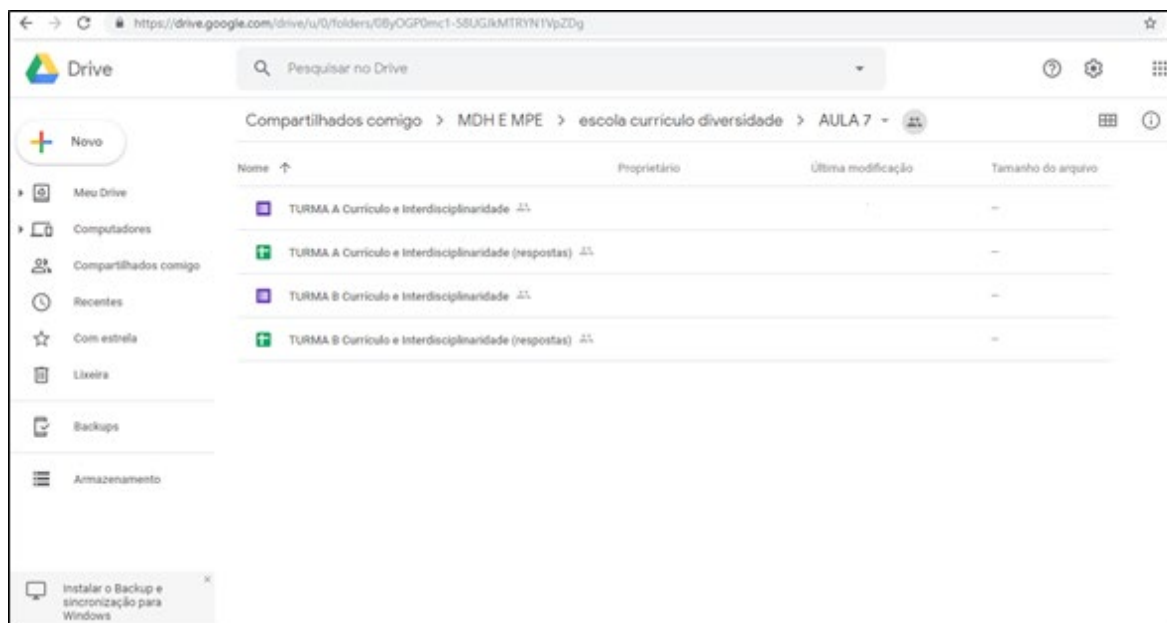
Quadro 1: Temas abordados nos formulários e quantidade de respostas dos mestrandos.

	Temas dos Formulários		Quantidade de respostas		
	2017	2018	2017		2018
			Turma "A"	Turma "B"	Turma "A"
1	Quadro conceitual	Quadro conceitual	21	22	21
2	Teorias de Currículo	Teorias de Currículo	21	23	21
3	Currículo Escolar	----- ¹	21	24	---
4	Currículo e Interdisciplinaridade	Interdisciplinaridade	21	22	21
5	Práticas Interdisciplinares	Comunidades Epistêmicas	21	24	21
6	Escola e Cultura	Gênero e Diversidade	21	23	20
7	Escola e Conhecimento	Educomunicação	21	24	13
8	Inclusão	Diversidade e Inclusão	21	24	20
9	Educação Ambiental	Escolas Sustentáveis e resilientes	20	23	20
10	Escola, Currículo e Diversidade	Hibridismo e Educação Tecnológica	21	24	19

Fonte: Dados de pesquisa

As docentes, de posse das respostas dos mestrandos, arquivadas no *Google Drive* (como pode-se observar na figura 7), faziam uma análise do que os alunos escreveram e das discussões propostas para a aula. A aula já iniciava a partir de uma compreensão inicial dos mestrandos sobre o tema.

Figura 7 – Armazenamento dos formulários Turmas “A” e “B” da Aula 7 da disciplina “Escola, Currículo e Diversidade” – 2017.



Fonte: Dados de pesquisa

Dos 42 alunos que responderam a avaliação final da disciplina (31 no ano de 2017 e 11 no ano de 2018), podem-se destacar duas categorias para análise: (i) todos os mestrandos afirmaram que a estratégia de usar os formulários *online* para a preparação para as aulas é positiva, pois auxilia orientar os estudos sobre os textos propostos; e (ii) alguns alunos da turma 2017 apontaram como um ponto para aprimoramento a ausência de *feedback* individual para cada uma das respostas escritas nos formulários.

Quanto à primeira categoria, que diz respeito ao **aspecto positivo do uso de formulários *online* para a preparação para as aulas**, cabe destacar que esse aspecto foi mencionado por todos os alunos que avaliaram a disciplina. De uma maneira geral, os mestrandos da turma 2017 mencionaram que os formulários os obrigaram a se disciplinarem para ler todos os textos e irem preparados para as aulas, como pode ser observado nas narrativas transcritas a seguir:

Excelente estratégia, pois permitiu a familiarização com o assunto e, mais ainda, provoca curiosidade, inquietação e vontade de aprender mais sobre o tema, enfim, reflexão (Mestrando 3).

Frente ao novo desafio de ler textos mais densos e novos, os formulários direcionaram minhas leituras de uma maneira muito positiva. Sinceramente acredito nesta forma de construção de aprendizados e composição de notas (Mestranda 7).

Foi uma estratégia muito boa, pois nos obrigava a ler com muita antecipação, devido ao tempo para enviar. Acredito que foi uma maneira de me educar para ler e antecipar as aulas (Mestranda 11).

Penso que os formulários nos “cobram e conduzem” para um olhar mais atento e disciplinado quanto à necessidade de leitura prévia dos vários textos disponibilizados. Nesse sentido, contribuiu bastante com meus estudos. Acredito que as questões e trechos apontados foram selecionados considerando o foco das discussões a serem efetivadas na sala de aula (Mestranda 12).

Achei muito positivo, pois me “obrigou” a disciplinar os horários de estudo, tendo em vista cumprir os prazos da disciplina e me propiciou um método para chegar relativamente bem preparado para as aulas seguintes (Mestrando 15).

Essa estratégia norteadora é excelente, pois permite que otimizemos nosso tempo e nos permite atentarmos a partes do texto que, talvez, somente com o nosso olhar passariam despercebidos (Mestranda 16).

A leitura prévia foi muito importante para a compreensão dos textos propostos, estratégia que otimizou o tempo em sala de aula, já que todos tinham uma leitura prévia do assunto (Mestranda 17).

Gostei da estratégia de formulários, pois é o momento em que podemos ler os textos com maior tranquilidade, analisá-los e expressarmos nossas análises sobre os mesmos (Mestranda 26).

A meu ver, os formulários foram fundamentais para ajudar na apropriação dos conteúdos (Mestranda 31).

A mesma argumentação pode ser observada nos mestrandos que responderam à avaliação no ano de 2018:

Usar esta estratégia ajudou muito na leitura prévia dos textos. Desta forma, quando aconteciam as aulas, já estávamos inteirados com relação aos conteúdos a serem discutidos (Mestrando 2).

Eu gostei bastante. Como foi dito ontem em sala, isso nos “obrigava” a ler os textos antes da aula, o que já nos preparava para os debates. Achei bastante válido (Mestranda 3).

Ele fez com que eu me preparasse antes das aulas para pontuar os assuntos com mais êxito (Mestranda 4).

A estratégia foi de grande auxílio, pois através dos formulários, foi possível melhor interagir na sala de aula, já tendo um conhecimento prévio do conteúdo a ser discutido (Mestranda 5).

Muito interessante. Chegávamos nas aulas com as leituras na ponta da língua (Mestranda 8).

Auxiliou muito! Já garante o primeiro contato com o assunto e podemos levar nossas dúvidas (Mestrando 9).

Os relatos dos mestrandos de ambas as turmas demonstram que vir preparado para as aulas é condição

indispensável para as discussões no *stricto sensu*. No entanto, mestrandos iniciantes parecem demonstrar certa dificuldade em organizar seu tempo de estudos para se dedicar à preparação para as discussões que ocorrerão em sala de aula.

Utilizar formulários preparatórios possibilitou que os estudantes aprendessem a organizar seu tempo e estratégias de estudo para se aprofundarem nos temas propostos, de forma a contribuir, inclusive, com o direcionamento teórico-conceitual de seus temas de pesquisa.

Quanto à segunda categoria, em que alguns alunos da turma 2017 apontaram a **ausência de *feedback individual para cada uma das respostas*** escritas nos formulários como aspecto negativo, há que se destacar o seguinte agrupamento de narrativas: (i) estudantes que mencionam a ausência em si do *feedback* como elemento negativo; (ii) estudantes que mencionam que os formulários poderiam ser preenchidos pós-aula, ou seja, após as discussões com os docentes; e (iii) estudantes que veem como negativo o pouco tempo disponível se comparado ao alto volume de textos exigidos para os estudos.

Sobre a **ausência de *feedback individual***, há o relato da mestranda 20, transcrito a seguir. As mestrandas 24 e 30 também tocam nesse aspecto, ao mencionarem certa insegurança quanto ao envio do formulário, muitas vezes esclarecidas após as discussões em aula.

Achei interessantes os formulários como norteadores para leitura prévia dos textos na disciplina. O que senti falta foi a ausência de *feedback* quanto a nota desses formulários, visto que eles contaram pontos para avaliação final da disciplina. Não soube da nota de nenhum deles, ficando sem possibilidade de melhoria para os demais (Mestranda 20).

A estratégia do uso de formulários *Google* para nortear a leitura prévia foi importantíssima, mas com o preenchimento antes das aulas deixou a desejar, pois pude perceber que dúvidas foram sanadas depois da discussão presencial do assunto (Mestranda 24).

Foi boa. A leitura prévia permitia ter uma participação mais ativa na aula, mas, ao mesmo tempo, angustiante. Entregar as questões sem saber se o que considere importante nas leituras

estava adequado é ruim. Os questionários longos preocupavam-me em estar distorcendo os fatos e não conseguir organizá-los (Mestranda 30).

Já quanto ao fato do **formulário poder ser preenchido pós-aula** e não como elemento preparatório, apenas a mestranda 1 se posicionou sobre isso, como pode ser observado em seu relato.

A estratégia é boa, porém, poderia ser mandado após a aula, e com menos questões, pois conciliar com a outra disciplina, com o projeto e trabalho ficou um pouco carregado. Também poderia ser mandada algumas vezes e não toda semana como foi feito, pois já fazíamos atividades avaliativas durante as aulas (Mestranda 1).

Enviar formulários avaliativos, após as discussões em sala de aula, também se configura em uma estratégia positiva. No entanto, não atende ao objetivo primeiro da estratégia adotada na disciplina analisada, pois se trata de planejar ações para preparar os estudantes para as aulas e não avaliar a coerência de suas interpretações e inferências sobre o tema estudado.

Por fim, as mestrandas 5, 8 e 20 mencionaram o pouco tempo disponível se comparado ao alto volume de textos exigidos para os estudos, como pode ser observado em suas narrativas.

A estratégia foi válida, pois foi um mecanismo que auxiliou como estratégia de leitura e escrita e fez com que todos lessem o texto. Porém, algumas vezes foi muito estressante, pois tínhamos pouco tempo e um projeto para realizar (Mestranda 5).

A estratégia foi válida, pois foi uma forma de fazer com o aluno ler anterior a aulas os textos, embora tenha sido um desafio muito grande conciliar tantas leituras das duas disciplinas com os outros tantos afazeres do dia a dia (Mestranda 8).

No início achei muito corrido, ter que ler e responder as questões em pouco tempo, mas acredito que tudo seja treino, passei a me acostumar com esta rotina e de muita valia para minha aprendizagem (Mestranda 20).

Como pode ser observado nas narrativas dos mestrandos, usar formulários preparatórios para as aulas foi uma estratégia positiva, no sentido de orientar os estudantes na organização de seus espaços e tempos de estudos e dedicação às atividades acadêmicas do Mestrado. Alguns alunos mencionam que gostariam de uma devolutiva mais individualizada de seus textos, outros acreditam que o volume de textos é grande, considerando a concomitância desta disciplina com as demais e com outras atividades acadêmicas, profissionais e/ou pessoais.

Sob essa perspectiva, consideramos que o processo de inserção na atividade acadêmica requer um período de adaptação, muitas vezes marcado pela insegurança quanto à própria evolução nas leituras, na escrita e na organização dos tempos de estudo e produção científica. Por este motivo, tornam-se pertinentes as considerações dos mestrandos acerca do uso dos formulários *online*, preparatórios para as aulas.

4.4 - A AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA

Além de tratar especificamente do uso das plataformas e dos formulários *online*, a avaliação da disciplina também solicitava que os estudantes se posicionassem quanto a (i) comparar todas as plataformas de interação utilizadas na disciplina; (ii) avaliar o conjunto das estratégias utilizadas nas aulas; e (iii) criticar, sugerir e/ou elogiar quaisquer outros aspectos não mencionados. Neste texto trataremos especificamente da análise acerca das plataformas utilizadas e das propostas de interação entre os discentes e docentes.

Quanto às plataformas utilizadas para a interação durante a disciplina, os mestrandos deveriam atribuir uma nota de 1 a 5 (em que 5 representa o aspecto mais importante). Para as turmas de 2017, foram disponibilizados os seguintes itens: *whatsapp*, e-mail, *Google drive*, celular e “pessoalmente”, cujos resultados podem ser observados na figura 8:

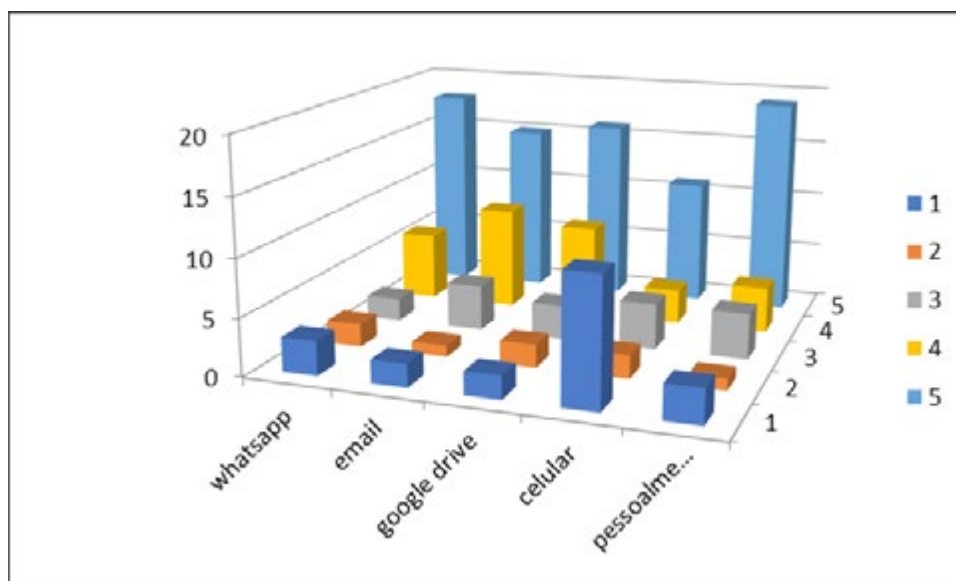


Figura 8 – Sobre a interação na disciplina - Turmas 2017.

Fonte: Dados de pesquisa

É possível observar que a maior nota é atribuída à categoria “pessoalmente”. Quanto às demais categorias, o *whatsapp* lidera, seguido do *Google drive*, *email* e celular. Interessante verificar que o item “celular” obteve o mesmo número de votos nas duas polaridades de nota (1 e 5): 11 votos para cada. Este foi o item com mais votos na menor nota (1).

No ano de 2017 o armazenamento dos textos para os alunos encontrava-se no *Google drive*. Porém, os formulários e toda a comunicação das professoras com o grupo de alunos se dava via *email* e no grupo de *whatsapp*, o que sugere um alto nível de avaliação para estes elementos.

Já na avaliação da turma de 2018, incluiu-se um item, se comparado a da turma de 2017: a Rede Social Cuboz, como pode ser observado na figura 9:

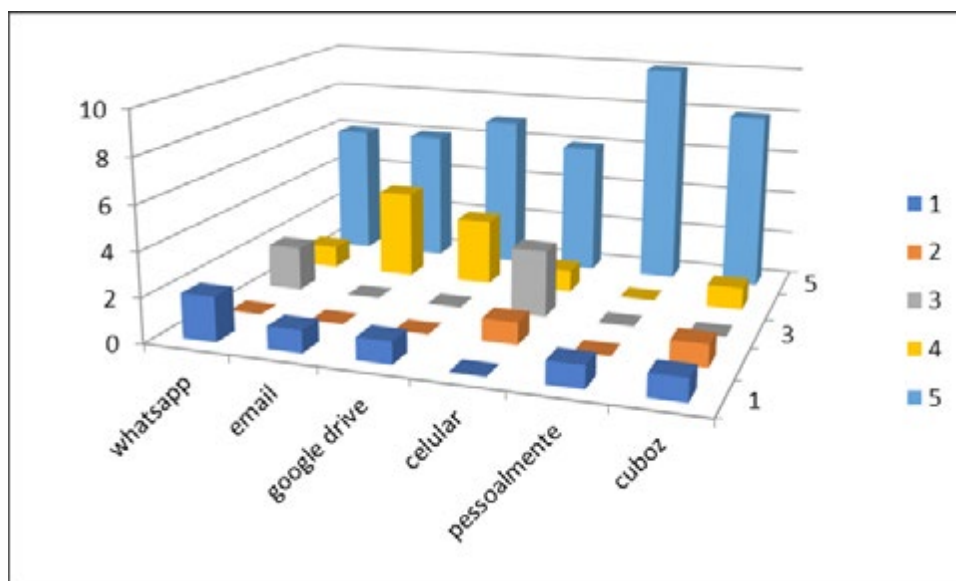


Figura 9 – Sobre a interação na disciplina - Turma 2018.

Fonte: Dados de pesquisa

Se analisarmos também sob a perspectiva da maior nota atribuída pelos estudantes, verifica-se, assim como na turma de 2017, que o item “pessoalmente” ainda é o mais importante. No entanto, ele é seguido pela Rede Social Cuboz, como segundo item mais bem avaliado. O *Google drive* aparece em terceiro lugar, seguido de empate entre *whatsapp*, celular e *email*.

Os resultados da turma de 2018 sugerem que a organização proporcionada pela Rede Social Cuboz se constitui em um elemento importante quanto à organização do material e a comunicação entre os membros do grupo em um único espaço. Este aspecto se aproxima daquele tratado por Almeida (2018), Cicarelli e Dos Santos (2018) e Dos Santos *et al* (2019) quanto ao uso de Redes Sociais e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas atividades de ensino. Este último, particularmente, insiste em dizer da importância de uma metodologia CEMTRAL¹, ou seja, que priorize a Aprendizagem Ativa dos estudantes, a partir do uso de Metodologias Colaborativas, Atividades *E-learning*, Aulas Expositivas Dialogadas, a partir de uma perspectiva Multi e Interdisciplinar.

Por fim, cabe destacar também que, ainda que a estratégia adotada tenha garantido a leitura e reflexão teórica mais aprofundada dos mestrados, nos dois anos (2017 e 2018), os estudantes apontam a interação presencial como o elemento mais importante para a compreensão e reflexão sobre os temas. Tal questão se apresenta, sobretudo por conta das características que compõem o Mestrado Profissional, as quais envolvem a aderência dos temas discutidos com a atuação profissional dos mestrados e com seus temas de pesquisa.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui reportado, realizado na disciplina Escola, Currículo e Diversidade do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté durante os primeiros semestres dos anos de 2017 e 2018, teve como objetivo analisar às estratégias didáticas utilizadas pelas docentes da disciplina, a partir dos pressupostos da *Flipped Classroom* e do uso

de plataformas digitais.

Por se tratar de uma disciplina obrigatória, cujas temáticas se constituíam de relevada significância para as Linhas de Pesquisa do Programa e, conseqüentemente, para as pesquisas dos mestrados, optou-se por usar estratégias metodológicas que permitissem uma compreensão melhor dos textos e uma discussão mais aprofundada em cada uma das aulas.

Os dados aqui apresentados revelaram que a grande maioria dos mestrados respondeu a todos os formulários *online*, enviados pré-aula, ou seja, leram os textos e se prepararam para as discussões em sala de aula, respondendo a uma demanda inicial da mudança de metodologia e abordagem.

Quanto ao uso de plataformas digitais, foi possível observar que a Rede Social Cuboz possibilita a organização dos materiais e de toda a informação em um único ambiente virtual o que facilitou a organização dos materiais e do cronograma dos alunos de uma maneira mais assertiva. Em especial, se comparada com as propostas de organização e comunicação do ano de 2017, quando os materiais estavam armazenados no *Google Drive* e os formulários eram enviados por *email* e/ou *whatsapp*.

Em suas narrativas, os mestrados avaliam essa estratégia como positiva, sobretudo nos meses iniciais do mestrado, quando precisam organizar sua rotina de leitura, preparação e participação nas aulas com os tempos da pesquisa, de suas atividades profissionais e pessoais. Muitos estudantes destacam o alto volume de leituras e a complexidade dos textos e das discussões como um fator negativo, embora apontem também que entendem que isso faz parte do universo acadêmico.

Por fim, os estudantes mencionam que a estratégia foi positiva no sentido de exigir que todos os estudantes lessem todo o material e pudessem refletir com mais profundidade sobre as temáticas abordadas. As professoras também puderam avaliar positivamente a experiência e processo de adaptação entre as plataformas, de maneira a aprimorar possibilidades de discussão em sala, mas também por poder utilizar a mediação das tecnologias de informação e comunicação como instrumento facilitador da organização e da disciplina de estudo de seus discentes.

1 A Metodologia CEMTRAL é tratada por Dos Santos *et al* (2019) a partir de seu acrônimo em inglês: Colaborativy, E-learning, Multi and Interdisciplinarity, Tradicional and Active Learning.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.E.B. Apresentação. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**. v. 12, n. 3, p. 57-82, Set-Dez, 2012.
- ARROYO, M. **Currículo: território em disputa**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARROYO, M.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Org.). **Por uma educação do campo**. São Paulo, Editora Vozes, 2011.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BUENO, J. G. Educação inclusiva: princípios e desafios. **Revista Mediação**, n. 1, p. 22-28, 1999.
- BORDIEU, P. Os excluídos no interior. In: BORDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2011.
- BUSSOLOTI, J.M.; SOUZA, M.A.; CUNHA, V.M. **O World Café como uma possibilidade interdisciplinar de aprendizagem ativa**. In: Anais. CIET. EnPED. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. São Carlos, 2018.
- CICARELLI, P.O.; DOS SANTOS, C.A.M. **A social Network as an Active Learning Environment**. In: Proceedings of the 9th International Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE) and 15th Active Learning in Engineering Education Workshop (ALE), Brasília, Brazil, 2018.
- DOS SANTOS, C.A.M. *et al.* CEMTRAL: uma nova metodologia híbrida de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. v.18, n.1. 2019.
- FAZENDA, I.C.A. (Org.). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar, intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2001.
- JOSE, M.A.M. **De ator a autor do processo educativo: uma investigação interdisciplinar**. 2011. 288f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- LEGAN, L. **Criando habitats na escola sustentável**. Livro do educador. Imprensa Oficial do Estado de Goiás. Pirenópolis-GO: Ecocentro IPEC, 2009.
- LENOIR, Y. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 14ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- PADILHA, P.R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
- SANTOS, I.O. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Comunicação & Educação**. Ano XIX, n.2, jul-dez, 2014. p.15-26.
- SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUZA, M.A.; BUSSOLOTI, J.M.; CUNHA, V.M.P. **O uso da rede social Cuboz no Mestrado Profissional em Educação: uma estratégia metodológica para a preparação dos alunos para as aulas**. In: Anais. XIX Endipe. Bahia, 2018.
- TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.R. (Org.) **educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. 2007.
- VASCONCELLOS, C.S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 2 ed. São Paulo: Libertad, 2009.
- YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, jan./mar. 2014, p. 190-202.

A articulação entre a EDUCAÇÃO BÁSICA e o ensino superior: contribuições dos MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

Articulation between basic and higher education: contributions of professional masters in education

Francine de Paulo Martins Lima¹, Helena Maria Ferreira², Marco Antônio Villarta-Neder³

Resumo

Este artigo elege como objeto de discussão um dos objetivos precípuos dos mestrados profissionais em educação, qual seja, a articulação entre o ensino superior e a educação básica. O objetivo consiste em inventariar as contribuições propiciadas pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Lavras (MG) para a atuação dos egressos na educação básica. O trabalho apresenta as especificidades das propostas dos mestrados profissionais em educação, discute os processos de articulação entre ensino superior e educação básica e analisa o contexto dos processos de formação de professores e de constituição de sujeitos. O trabalho apresenta uma análise das percepções dos egressos acerca da efetividade das ações formativas para os diversos campos de atuação de professores da educação básica. As discussões empreendidas demonstraram que a articulação entre ensino superior e a educação básica ainda constitui um desafio, uma vez que as contribuições ainda demandam um tratamento que permita a criação de estratégias para uma maior visibilidade das ações/pesquisas desenvolvidas e a sistematização das percepções dos egressos. Nesse sentido, a contribuição deste trabalho se consubstancia na provocação de uma reflexão sobre a efetividade dos Mestrados Profissionais para uma formação para a docência e para a gestão escolar na educação básica, evidenciando um posicionamento que considera que o projeto e as ações formativas dessa modalidade se constituem como práticas sociais, que, por sua vez, promovem a constituição de sujeitos, propiciam a compreensão de processos educativos, ampliam as bases epistemológicas e fortalecem a aproximação entre agências educativas e agentes formadores.

Palavras-chave: Mestrados profissionais; Formação de professores; Educação básica; Egressos.

Abstract

This article chooses as object of discussion one of the main objectives of the professional masters in education, that is, the articulation between higher education and basic education. The objective is to inventory the contributions made by the Professional Master's Program in Education (PPGE) of the Federal University of Lavras (MG) for the performance of the graduates in basic education. This paper presents the specificities of the professional masters' proposals in education, discusses the processes of articulation between higher education and basic education, and analyzes the context of the processes of teacher training and the constitution of subjects. This work presents an analysis of the students' perceptions about the effectiveness of the formative actions for the different fields of action of teachers of basic education. The discussions have shown that the articulation between higher education and basic education is still a challenge, since the contributions still require a treatment that allows the creation of strategies for a greater visibility of the actions / researches developed and the systematization of the students' perceptions. In this sense, the contribution of this work consists in provoking a reflection on the effectiveness of the Professional Masters for a formation for teaching and for the school management in the basic education, evidencing a position that considers that the project and the formative actions of this modality are constitute social practices, which, in turn, promote the constitution of subjects, facilitate the understanding of educational processes, broaden the epistemological basis and strengthen the approximation between educational agencies and training agents.

Keywords: Professional Masters; Teacher training; Basic education; Egressos.

¹ Universidade Federal de Lavras - <https://orcid.org/0000-0002-9646-8235>

² Universidade Federal de Lavras - <https://orcid.org/0000-0002-8749-5426>

³ Universidade Federal de Lavras - <https://orcid.org/0000-0003-3857-3720>

Contato com autor: francinedepaulo@uol.com.br

Recebido em 17 de Abril de 2019; Aceito em 27 de Agosto de 2019.

INTRODUÇÃO

Problematizar questões ligadas às propostas dos mestrados profissionais em educação constitui a assunção de um posicionamento discursivo acerca desse projeto de formação, uma vez que esse contexto emana peculiaridades que evocam pressupostos epistemológicos e axiológicos sobre o papel da pós-graduação e de seus efeitos para a formação de sujeitos-professores e para a análise fundamentada das práticas pedagógicas.

Nessa direção, elegemos, neste artigo, como objeto de discussão a articulação entre os cursos de mestrados profissionais e a escolas de educação básica, assumindo a posição de que os mestrados profissionais apresentam especificidades formativas e que essas especificidades devem ser sobressaltadas a despeito das meras críticas de arremedo da modalidade acadêmica.

Isso implica, no nosso entendimento, uma (re)significação do processo de formação, em que se conceba esse processo como um projeto dialógico. Para que esse projeto se efetive é necessário considerar a articulação com os acontecimentos da vida, para sobre eles constituir compreensões e construir interpretações e estratégias de atuação. Nesse viés, consideramos que a formação profissional demanda dois movimentos quase concomitantes de problematização e de compreensão. A problematização se realiza na prática, nos questionamentos sobre o papel do professor, sobre as demandas da escola, dos professores, dos alunos, sobre a função social dos conteúdos trabalhados e habilidades buscadas, sobre a efetividade dos processos de gestão etc. Já a compreensão abarca as informações sobre o contexto escolar até as considerações de natureza mais ampla, tais como lugares sociais, ideologias, história cultural, etc. Para esse movimento, a formação profissional demanda um novo desenvolvimento profissional, que, nas palavras de André (2016, p.32), baseia-se na concepção de professor pesquisador, que, por meio e a partir da formação poderá “compreender as teorias implícitas na ação, fundamentá-las, revisá-las e reconstruí-las. Isso exige um aprendizado de leitura crítica da prática, de análise fundamentada da situação para entendê-la e encontrar caminhos para reestruturá-la, tornando-a melhor”.

Nessa perspectiva de formação, buscamos neste artigo discorrer sobre algumas percepções dos egressos – coletadas em 2019 - acerca das contribuições propiciadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que em sua modalidade profissional, apresenta como um de seus objetivos precípuos, a busca de articulação entre universidade e educação básica.

Para fundamentar a nossa discussão, consideramos relevante contextualizar, ainda que de modo incipiente, as especificidades dos Programas de Mestrado Profissionais em educação, destacando seus compromissos formativos, éticos e políticos. Além disso, buscamos teorizar também sobre a questão da articulação entre ensino superior e educação básica, evidenciando avanços e desafios inerentes a esse processo de interlocução. Soma-se a essas questões, ainda, uma reflexão sobre o contexto formativo de professores e a constituição de sujeitos. A partir da teorização empreendida, serão analisados excertos dos depoimentos de egressos do PPGE, que evidenciaram as contribuições das atividades formativas vivenciadas durante o curso para a atuação docente.

Espera-se que este artigo possa contribuir para uma reflexão acerca das potencialidades dos programas de mestrado profissional, com vistas a favorecer a visibilidade das ações realizadas nessa modalidade e propiciar a construção de uma identidade capaz de evidenciar as peculiaridades desse importante projeto formativo.

MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO: PECULIARIDADES FORMATIVAS E A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS

Mesmo reconhecendo que os mestrados profissionais em educação (MPE)¹ ainda encontram-se em

1 Os Mestrados Profissionais em Educação (MPE) constituem uma modalidade de oferta da pós-graduação stricto sensu no Brasil, ou seja, são um tipo de formação que se dá para estudantes egressos da graduação, oferecida por instituições de ensino superior devidamente credenciadas pelo Ministério de Educação (MEC) e recomendada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Eles possuem características próprias que os diferenciam dos mestrados acadêmicos (MA). (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 20)

fase de consolidação, em função dos desafios enfrentados para a constituição de uma identidade própria e dos enfrentamentos de rompimento com uma cultura histórica construída pela tradição dos mestrados acadêmicos, podemos constatar que os fundamentos para a sua criação explicitam uma clareza que nos possibilita distinguir as duas modalidades.

Caracterizando essa distinção, Fialho e Hetkowski (2017, p. 21) elucidam que

A pós-graduação profissional pretende responder pela formação de alto nível para profissionais de todas as áreas do saber não necessariamente interessados na carreira acadêmica (ênfase assumida pelos programas acadêmicos, mestrados e doutorados). O ambiente profissional ou mundo do trabalho dos pós-graduandos é importante eixo formativo dos estudantes ou acadêmicos. Especificamente na educação, destacam-se problemáticas, especialmente em relação à formação de professores (notadamente no âmbito das licenciaturas) e à gestão educacional e escolar, no âmbito dos sistemas de ensino. Assim, os MPE vão se constituindo como espaços de aplicação e geração de processos formativos e de investigação, de natureza teórica e metodológica, que se abrem perante o extenso campo de atuação de professores, gestores e profissionais da educação, fortalecidos pela aproximação entre a educação superior e a educação básica.

Essa citação nos permite destacar questões basilares que caracterizam a formação de professores no âmbito dos mestrados profissionais. Essas questões podem ser traduzidas a partir das seguintes indagações: a) O que significa “responder pela formação de alto nível para profissionais de todas as áreas”? b) Que estratégias os Programas podem utilizar para viabilizar a efetiva aproximação das ações propostas com “o ambiente profissional ou mundo do trabalho dos pós-graduandos”? c) Como os Programas podem atuar para o enfrentamento das problemáticas relacionadas à formação de professores e à gestão educacional e escolar”? d) Qual é a relevância da aproximação entre a educação superior e a educação básica para a consolidação dos MPE? A própria citação nos oferece uma possibilidade de resposta à medida em que afirma que os MPE se constituem como espaços de aplicação e geração de processos formativos e de investigação, que articulam teoria e prática e que viabilizam o diálogo entre as duas modalidades de

ensino: educação superior e educação básica.

Para nós, a citação de Fialho e Hetkowski (2017) nos apresenta como demasiadamente provocativa. Por isso, consideramos relevante refletir sobre alguns pontos abordados pelas autoras, e, assim, poder contribuir para um debate sobre os mestrados profissionais.

FORMAÇÃO DE SUPERIOR QUALIDADE

Inicialmente, cabe salvaguardar as críticas relacionadas aos tempos e espaços de formação no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, seja na modalidade acadêmica, seja na modalidade profissional, que são tomadas como argumentos que afetam uma formação de qualidade. Nessa modalidade (profissional), entretanto, os efeitos desse tempo-espaço podem ter impactos ainda maiores.

As críticas sobre o tempo/espaço de formação incidem sobre a determinação de prazo para conclusão do Curso (24 ou 30 meses) e sobre a impossibilidade de participação dos professores em atividades na Universidade ou de desenvolvimento de projetos longitudinais nas escolas de educação básica, uma vez que, recorrentemente, o profissional atua em mais de um cargo na docência/gestão, sem direito à licença para capacitação, o que, notadamente, afeta a qualidade do percurso formativo e a participação em atividades que integram a formação.

No entanto, a especificidade de configuração dos mestrados profissionais permite o incentivo à criação de produtos diversificados, o que representa uma estratégia para assegurar uma formação de superior qualidade, dadas as possibilidades de diálogos entre a formação e a atuação. De acordo com a Portaria Normativa/Capes n. 17 (2009),

O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de pro-

gramas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES.

As possibilidades de construção de produtos diferenciados de uma dissertação, tal como é exigido nos mestrados acadêmicos, é um aspecto sinalizador das especificidades dos mestrados profissionais, que podem viabilizar não somente o enfrentamento dos problemas da escola, mas também possibilidades de desenvolvimento profissional, seja por meio de reflexões sobre os fundamentos epistemológicos e axiológicos da educação, seja por meio de análise das práticas pedagógicas. Desse modo, depreendemos que a aproximação com o espaço de trabalho é um importante elemento para a garantia da qualidade dos processos formativos.

Ainda no âmbito da qualidade do processo formativo, podemos considerar que a avaliação dos cursos de pós-graduação por parte da CAPES representa uma garantia de atendimento aos requisitos básicos para uma sistematização dos processos e dos resultados das ações empreendidas pelas universidades, o que, de certo modo, viabiliza um acompanhamento dos cursos. Assim, a ficha de avaliação proposta para os MPE contempla três quesitos basilares: Programa, Formação e Impacto na Sociedade. Segundo as orientações feitas pelas comissões avaliadoras da CAPES,

No quesito Programa, pretende-se avaliar o funcionamento, estrutura e planejamento do programa de pós-graduação em relação ao seu perfil e seus objetivos. Quanto ao quesito Formação, a análise abrangerá aspectos como qualidade das teses, dissertações, produção intelectual de alunos e professores e das atividades de pesquisa, bem como a avaliação do egresso. Já em relação ao Impacto na Sociedade, a avaliação vai verificar o caráter inovador da produção intelectu-

al, os efeitos econômicos e sociais do programa, internacionalização e visibilidade. (BRASIL, CAPES, 2019)

Esses indicadores sinalizam uma organização estrutural que permitem o estabelecimento de políticas públicas para os investimentos na Pós-graduação, possibilita uma aferição dos resultados das ações dos diferentes Programas. No entanto, ressaltamos que uma avaliação institucional *per se* não consegue subsumir a dimensão qualitativa de modo completo, mas há outros indicadores que são estabelecidos pelas instituições e pelos Programas em si, o que viabiliza uma avaliação cíclica dos processos de organização acadêmica e dos produtos intelectuais.

Além dessas questões, merecem destaque a sistematização e a socialização de estudos que perscrutam as especificidades dos mestrados profissionais, o que tem possibilitado “o fortalecimento de bases epistêmicas no campo da pesquisa e da formação, por contemplar relações entre educação superior e educação básica.” (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 21).

Desse modo, podemos considerar que a formação de superior qualidade, proposta pelos mestrados profissionais, está atrelada à finalidade de “levantar, identificar, estudar, interpretar e apontar caminhos, em suma, construir inteligência sobre a formação profissional.” (ROMÃO; MAFRA, 2016, p. 17).

APROXIMAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE COM A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

No que tange à efetiva aproximação das ações propostas com “o ambiente profissional ou mundo do trabalho dos pós-graduados”, de modo mais específico, com a educação básica, merece atenção a necessidade de articulação entre “a estrutura curricular objetiva, coerente com as finalidades do curso e consistentemente vinculada à sua especificidade, enfatizando a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional.” (BRASIL, CAPES, 2019). Assim, a formação dos egressos de um curso de mestrado profissional na área de educação demanda um investimento epistemológico

que possibilite uma visão ampliada do processo educativo, de modo a problematizar concepções, crenças, metodologias, conteúdos, recursos didáticos e a própria identidade docente. Nesse contexto, o desenvolvimento docente impõe processos formativos que possibilitem uma reflexão sobre autonomia profissional, sobre o propósito político e as especificidades da atuação docente, sobre a escola como locus da ação profissional e de suas motivações, inquietações e problemas. (CAMPOS, GUÉRIOS, 2017).

Nessa especificidade, estão articulados os percursos históricos da educação, os pressupostos filosóficos que fundamentam os princípios axiológicos, os fundamentos teóricos e metodológicos das áreas específicas, as políticas públicas, as discussões sobre gestão educacional/escolar, os constructos teóricos nos quais se baseiam as discussões sobre a constituição dos sujeitos.

Sobre essas questões, Imbernón (2016, p. 51) pontua que “[...] não será possível enfrentar o futuro sem ensinar e aprender a complexidade de ser cidadão e as diversas sensibilidades nas quais se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intracultural e relativa ao meio ambiente”.

Nesse âmbito, ao refletirmos sobre as estratégias que propiciem uma formação mais ampliada, merece destaque a diversidade de ações, tais como: promoção de eventos diversificados (na condição de ouvintes ou ministrantes), incentivo à participação dos estudantes em grupos de estudos/pesquisa, incentivo à produção de textos acadêmicos (resenhas, ensaios, relatos, artigos, resumos, resumos expandidos, capítulos etc), problematização de questões educacionais no âmbito das disciplinas, criação de espaços para socialização das pesquisas, articulação com escolas de educação básica entre outras. A diversidade de ações, além da promoção do diálogo entre os pares, pode favorecer o acesso à uma formação mais qualificada, na medida em que várias questões relacionadas à docência/gestão são problematizadas.

No entanto, não basta a instituição formadora investir na diversidade de ações. Apoiando-nos em Gatti (2013), podemos considerar que os profissionais da educação constroem suas práticas educativas

em suas formações diversas e em seu exercício docente. Nesse contexto, há um sujeito, que se constitui nas/pelas interações.

Isso nos possibilita a considerar que a prática educativa, é, por constituição, uma prática social, já que as práticas pedagógicas são intencionais – configuram-se como um projeto em que estão envolvidos posicionamentos, modos de dizer e de fazer. Os percursos formativos pressupõem escolhas, são dinamizados nas/a partir de interações, que desencadeiam uma (re)significação dos lugares enunciativos por parte dos sujeitos que delas participam. Nesse âmbito, a implicação dos diferentes sujeitos nas interações desencadeia uma relação conflituosa entre discursos, saberes e práticas, mas que são, substancialmente, relevantes para possibilitar que compreensões contraditórias sejam refletidas na relação teoria-prática e nas bases epistemológicas que fundam o processo formativo. O pensar e o agir “não existem no vácuo, no contexto escolar micro, mas é um agir inserido em um contexto macro, em relações enunciativas, situadas em contextos sócio-históricos das experiências dos participantes.” (MAGALHÃES; NININ; LESSA, p. 2014, p. 132)

Pensar a formação docente no âmbito dos programas de mestrado profissional implica considerar a natureza das interações, o estatuto das inquietações, a constituição do sujeito-professor. Segundo Bakhtin (2011, p. 294-295),

em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam seguem. E cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. Sempre existem essas e aquelas ideias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. [...] Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros

trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.

Assim, podemos considerar que as teorias e as discussões realizadas nas diferentes atividades próprias de um curso de mestrado profissional serão (re) significadas de acordo com o contexto, em uma cadeia dialógica, que é constituída por/a partir de uma postura de responsividade ativa, que pode reforçar, enriquecer, contradizer ou definir determinados discursos (BAKHTIN, 2011).

A noção de “atitude ativa” nos ajuda a pensar o lugar discursivo ocupado pelos alunos de um mestrado profissional. A egrégia discussão sobre articulação entre teoria e prática é aqui evidenciada. Se pensarmos que, tal como propõe Bakhtin (2011), o sujeito nunca é passivo diante do discurso do outro, ele não recebe passivamente nada do que lhe é apresentado, a mobilização para uma atitude ativa por parte dos alunos pode representar uma possibilidade de (re)significação do processo formativo. Esses alunos-sujeitos poderão reforçar, enriquecer, contradizer ou definir determinados discursos, conforme citado anteriormente. Nesse âmbito, poderão desconstruir estereótipos, sistematizar saberes e refletir sobre novas práticas. Desse modo, podemos reiterar que a posição assumida pelos professores em formação poderá interferir, notadamente, na qualidade dessa formação. São os tensionamentos e as convergências dos/nos discursos que, em movimento recursivo, tal como mencionado por Gatti (2013) fundam a articulação entre ensino superior e a escola de educação básica.

Complementando o exposto, Martins, Lucas e Mirandola (2016, p. 117) pontuam que “a articulação entre escola e universidade permite não só a constituição da profissionalidade, como também a reconfiguração da IES e da escola pública, numa perspectiva de ação colaborativa na formação do professor.”

Nesse movimento dialógico e dialético, o processo formativo se configura como uma (inter)ação, que envolve sujeitos em contínua constituição. Nesse âmbito, professores formadores e professores em formação produzem conhecimentos, problematizam saberes, constroem percursos e vivenciam experiências sobre aprender e sobre ensinar, de modo reflexivo.

ENFRENTAMENTO DAS PROBLEMÁTICAS RELACIONADAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E À GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR

Embora a questão do enfrentamento das problemáticas relacionadas à formação de professores e à gestão educacional e escolar se revista de complexidade, consideramos que admitir que a profissão docente é um constante (re)fazer-se, pois assim são os sujeitos sociais, pode favorecer que a percepção de que a formação docente se constitui como um evento. A aula (ou outra atividade formativa), seja ela na universidade, seja ela na escola de educação básica “terá profundas relações com as novas formas dos conhecimentos: sempre parciais, locais, incertos. Talvez nossa grande aprendizagem com os novos paradigmas científicos e culturais seja a aprendizagem das instabilidades” (GERALDI, 2013, p. 92).

Nesse âmbito, cada momento formativo, tomado como um acontecimento, exigirá do professor o conhecimento dos saberes produzidos historicamente relativos à área de conhecimento ou à educação, no entanto, esses saberes não são suficientes. O professor, no contexto das novas tecnologias e as mudanças sociais, econômicas e culturais, não tem todas as respostas. Geraldi (2013, p. 95) ressalta que o professor do futuro, considerando a nova identidade demandada pela contemporaneidade, “não é a do sujeito que tem respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas.”

Complementando essa questão, Gatti (2013, p. 54) considera que

práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo. Práticas são fatos culturais e assim precisam ser significadas. Essa relação dialética é quebrada nas nossas estruturas universitárias e curriculares, herdadas de uma concepção de ciência positivada, em que as abstrações imperam como tópicos em vasos não comunicantes: conhecimento “da ciência” isolado do “conhecimento pedagógico-educacional”, este sempre considerado como de menor valor. A escola tem seu eixo em práticas educativas que, por sua vez, têm seus fundamentos

em perspectivas filosófico-sociais e bio-psicológicas, e se constituem nos meios pelos quais formamos as novas gerações abrindo-lhes possibilidades de avançar na construção do bem comum, de produzir recriações da cultura e da ciência. Os profissionais da educação constroem suas práticas educativas em suas formações diversas e em seu exercício docente.

Desse modo, pensar a formação docente sob a perspectiva da incompletude, de inacabamento pressupõe um olhar crítico não apenas para as ações formativas, mas para os modos de apropriação dos conhecimentos por parte dos pós-graduandos, para os modos de exercer a docência e, notadamente, para as interações que integram as relações entre os sujeitos. Conceber a formação nessa perspectiva implica considerar as intersubjetividades, a autoria, a interlocução e os posicionamentos enunciativos como constitutivos de sujeitos e saberes. O professor, independente da área do conhecimento, é um profissional da palavra, do diálogo, um sujeito responsável e responsável pelo seu ato e responsivo nas ações. Para Sobral (2008), essa concepção implica considerar o sujeito como um sujeito ativo e relacional, que ocupa um lugar ético no mundo, ou seja, de resposta à vida.

Nesse sentido, retomando a questão da aproximação com o ambiente profissional ou mundo do trabalho dos pós-graduados, é válido considerar que o mundo teórico se obtém por uma abstração e por um evento vivido na vida, em sua totalidade, que não pode ser transcrito em termos teóricos, porque perderia seu caráter de evento único e irrepetível. Assim, a construção de conhecimentos demanda um ato responsivo, em que articula a compreensão das especificidades das teorias e das práticas. Desse modo, o mundo da cultura – teorias – se constitui pelas generalidades e o mundo da vida – práticas – se constitui pelas particularidades, pelas subjetividades.

No âmbito educacional, as teorias desenvolvidas sobre a prática docente buscam generalizar aspectos dessa prática, encontram alguma regularidade, entretanto, segundo entendimento de Catarino, Barbosa-Lima, Queiroz (2015, p. 837-838), com os quais concordamos,

uma teoria nunca dará conta de “ser” a própria prática, pois cada prática é singular, é única e nem pode ser reproduzível. Dessa maneira, o discurso de um professor sobre sua prática, por exemplo, pode carregar um tom de generalidade, tentar externar o desejo de realização de uma determinada prática, enquanto sua prática em sala de aula sempre será única e, nem sempre, acompanhará ou será completamente fiel ao discurso sobre ela. Concordando com Tardif e Lessard (2005, p. 46), a docência se apresenta como “um trabalho fortemente contextualizado, concreto, posicionado (SCHÖN, 1983), marcado principalmente pelas contingências situacionais”. Além disso, nem sempre, os objetivos traçados pelos professores para justificar seus atos correspondem às condições de ação: “os atores não fazem sempre o que dizem fazer e não dizem necessariamente, inclusive a si mesmos, o que fazem efetivamente” (TARDIF, 2002, p. 204).

Nessa direção, ao problematizarmos a relação teoria e prática, parece-nos possível considerar que a prática que se efetiva no âmbito das atividades de um curso de mestrado profissional pode ser concebida a partir elementos comuns com outros atos e, por isso, podem fazer parte de um ato como “categoria englobante” (SOBRAL, 2008), mas não pode sucumbir à generalização. A atividade docente, segundo Catarino, Barbosa-Lima, Queiroz (2015, p. 839 – 840),

é marcada pela eclosão desses eventos irrepetíveis. Somente o que é constante não faz a docência intelectual, é necessário o irrepetível, o evêntico, o único. É o que a faz dinâmica, não estagnada, pois é nesse sentido que o professor, também sujeito da ação, passa a se perceber único e a se posicionar, assumindo, então, a responsabilidade: se eu sou insubstituível, devo realizar minha unicidade (BAKHTIN, 2010). Cada sujeito ocupa um lugar irrepetível e insubstituível no mundo e, por isso, na perspectiva de Bakhtin, o sujeito deve ser responsável por seus atos e ter obrigação ética com relação ao outro. Ser – existir – na vida significa, então, agir, enunciar. Só eu posso realizar minha singularidade. Isso não quer dizer que o sujeito está sozinho no mundo: sempre existe o outro centro axiológico – o outro – que participa do processo dialógico, que baliza o agir responsável do sujeito e para quem o sujeito se dirige. [...] O professor age pensando no outro, vários “outros”. Cada outro é constituído pelo seu centro de valores – axiológicos – que se contrapõem e geram a realização de atos concretos. Não

podemos deixar de apontar que as tensões do professor se baseiam também nos embates com o outro.

São esses eventos únicos, irrepetíveis que constituem os sujeitos-professores, seja no desenvolvimento profissional, seja na atuação docente. Nessa travessia entre formação docente e atuação profissional, entre ensino superior e educação básica é que se efetiva a consolidação de saberes que articulam o mundo da cultura – saberes teóricos e o mundo da prática – saberes da experiência, entre o mundo do dizer e o mundo do fazer, de modo indissociável e sempre em construção.

ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS

Para enriquecer as discussões sobre os mestrados profissionais, consideramos relevante discorrer sobre três depoimentos que desvelam as percepções de egressos do Programa de Pós-graduação em Educação – modalidade profissional – da Universidade Federal de Lavras. No âmbito de uma pesquisa que acolhe informações e percepções de egressos, selecionamos uma questão para discussão: Quais foram/são as contribuições do Mestrado Profissional em Educação para a sua atuação em escolas de educação básica? O questionário foi encaminhado para os egressos do PPGE, por meio de um convite, acompanhado de um link para acesso a *google.forms*.

Em função da quantidade de participantes, selecionamos enunciados, que no nosso entendimento, apresentava uma visão mais ampliada das contribuições do PPGE. Entre os muitos aspectos presentes nesses depoimentos que apontam para essa relação dinâmica entre universidade e escola e indiciam o percurso formativo do Mestrado Profissional em Educação, selecionamos três.

Para proceder à análise, vamos, inicialmente, tomar o conceito de enunciado. Para os autores do Círculo de Bakhtin, o enunciado não é somente um *dizer*, mas um *processo de dizer*, que conjuga o ato e o conteúdo do dizer, os sujeitos que dele participam e o acontecimento que os congrega. Para Volóchinov, qualquer “[...] enunciação, também aquela escrita, completa, responde a alguma coisa e é orientada para uma resposta.” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 118).

Em outra obra o mesmo autor destaca:

Desse modo, cada elemento semântico isolável do enunciado, assim como o enunciado em sua totalidade, é traduzido por nós para outro contexto ativo e responsivo. *Toda compreensão é dialógica*. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como a réplica opõe-se a outra no diálogo. A compreensão busca uma antipalavra à palavra do falante. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232).

Assim, entendemos que cada dizer responde a outro e suscita um dizer e (quanto) compreensão. Tomando os dizeres dos depoimentos como *enunciados*, a partir dessa perspectiva, podemos analisar mais detidamente os aspectos que estamos destacando na discussão sobre o mestrado profissional em Educação.

O primeiro enunciado que vamos discutir refere-se ao depoimento do egresso 1, que diz que “*Pensar sobre identidade docente mudou completamente o modo de ser professora*” (egresso 1). O interessante desse enunciado é que tanto na forma, quanto na temática, assume uma relação indissociável entre teoria de prática. Os verbos “*pensar*” e a expressão “*modo de ser*” estão ligados pelo verbo “*mudar*”. É um relato de um movimento que, no/por meio do enunciado evidencia um processo dialógico do sujeito. Alude a um sujeito anterior, que, no próprio ato de *pensar sobre a identidade docente* transforma-se em *outro*. Cabe observar que o objeto desse *pensar* é uma prática que vai constituindo o sujeito professor (identidade docente é algo construído). A visão pontual do que o docente veio a se tornar resulta, inevitavelmente, de um percurso profissional, de uma prática de agir no mundo como docente. Esse sujeito anterior vai se transformando, como relata o enunciado, no *modo de ser*, ou seja, axiologicamente. Temos, então, uma relação dinâmica entre a teoria (os textos, as discussões, as leituras), a epistemologia (a reflexão sobre a natureza do conhecimento e do sujeito cognoscente), a axiologia (na mudança de posicionamento sobre si, sobre a profissão e sobre o mestrado) e a metodologia (modo de ser alude a maneira por meio das quais esse sujeito-professor atua em sua prática profissional).

Na figura abaixo, sintetizamos essas relações:



Figura 1 – Instâncias do ser-professor na relação teoria/prática. Autoria própria.

Uma implicação importante dessas dimensões inter-relacionadas é exatamente uma concepção dinâmica entre teoria e prática. Assim, para que os Mestrados Profissionais possam satisfazer a condição de qualidade, sem abandonar sua vocação de olhar para a prática profissional, não só enfrentando-a como objeto de análise, mas construindo fazeres que a ressignifiquem, importa considerar que refletir é um fazer, que os fazeres são, em contrapartida, resultados de concepções, que cada fazer/dizer é revestido de valores que o sustentam, que subjazem a eles. E, finalmente, que há um *caminho*, uma metodologia, não como lista de procedimentos estanques, mas como consequência das crenças, visões e tomadas de posição que essa relação teoria-prática institui na formação dos alunos.

O segundo enunciado que analisaremos é o seguinte:

Apreendi a importância de ser um professor pesquisador, a valorar a importância das concepções para o desenvolvimento do fazer educativo, a ter curiosidade sobre as formas de se pensar a educação em diferentes épocas e aprendi também a importância da dimensão afetiva no exercício docente. (Egresso 2)

Nesse enunciado, o egresso 2 incorpora uma concepção, que é a de "*professor pesquisador*". Há, aqui, uma dupla dimensão. Uma, na acepção de Paulo Freire, de um professor, *pesquisador de sua própria prática*, e outra, a da vivência, no processo acadêmico do Mestrado Profissional, de uma atenção mais intensa para com as concepções. Nota-se que o egresso interliga as noções teóricas (concepções) ao "*desenvolvimento do fazer educativo*". A questão das concepções incide sobre dois aspectos de formação. O primeiro é o de investigar o percurso teórico-epistemológico que subjaz a essas concepções. O segundo é, no interior do próprio processo cognitivo-acadêmico do aluno, relacionar essas concepções a suas práticas, suas vivências. Em seguida, o aluno, em seu depoimento, menciona a curiosidade sobre formas de pensar em diferentes épocas. A dimensão do enunciado enquanto movimento que se relaciona ao que lhe antecede e se move para uma resposta, para uma compreensão é nitidamente percebido aqui. A curiosidade é uma *compreensão responsiva ativa*, como diria Bakhtin, em relação às concepções que identificou e com as quais (não) se identificou.

Por último, o egresso menciona como apren-

dizagem sua, a “*importância da dimensão afetiva no exercício docente*”. Podemos dizer que essa dimensão afetiva pode ser traduzida por uma perspectiva ética de responsabilizar-se por quem este profissional está sendo e por quem os seus alunos são, em cada ato pedagógico, em sala de aula. Bakhtin, em *Para uma filosofia do ato responsável*, diz que cada sujeito se constitui dentro de uma arquitetônica intersubjetiva. Nessa arquitetônica, cada ato é uma tomada de posição, um ato responsável desse sujeito, já que só me constituo a partir da visão de fora, do lugar (do) outro, a partir do qual posso me ver por inteiro. E, como outro do meu outro, também sou responsável por esse lugar que permite a ele enxergar-se, atribuir-se sentido.

Ver-se nessa dimensão afetiva é mais do que envolver-se emocionalmente pela atividade profissional docente. É responsabilizar-se pela dimensão humana do exercício profissional, com a necessária reflexão sobre as concepções, caminhos, valores, não desvinculando-os de um *para quem*. Lembrar-se do outro, da responsabilidade para com esse outro, é responsabilizar-se pelo próprio ofício. Novamente, podemos ancorar essa discussão em Bakhtin: “Dos meus olhos olham os olhos alheios” (BAKHTIN, 2019, p. 51). O compromisso ético com esses olhos alheios, com a perspectiva alheia que determina a reflexão de qualidade sobre o fazer profissional. Esse pode e deve ser um critério para auferir a qualidade da formação contínua(da) desse profissional. Ao perguntar-se sobre como esse outro, com esse olhar alheio vai responder como compreensão às teorias e às práticas que o profissional vai levar até ele, com ele, estabelece-se uma formação quantitativa, qualitativa e eticamente de excelência. Nessa perspectiva, o professor só se (re)conhece como um bom professor a partir do olhar do outro.

O terceiro enunciado que nos chamou a atenção aponta para a mudança de posição destacada pelo egresso.

Considero que foi uma formação ampla, o que me deslocou de uma posição que valorizava os conteúdos para uma posição de constante indagação sobre o meu fazer e sobre as aprendizagens dos alunos. (Egresso 3)

Esse depoimento nos permite adentrar em uma questão recorrentemente discutida no meio acadêmico, qual seja, a implicação dos sujeitos da aprendizagem. Para Rios (1997, p. 129), “o professor não pode ser qualificado de competente se não tiver também uma visão crítica de por que ensinar, para que ensinar, qual o significado que tem este ensinamento no contexto social do qual se faz parte, de que interesses está a serviço”.

Essa visão crítica encontra-se imbricada em uma posição responsiva, fazendo-se presente no diálogo, no sentido abordado por Bakhtin (2010). Nessa perspectiva, fazer-se presente no diálogo não é só escutar, não é só observar, não é só fazer presença, mas, além disso, é replicar, é ter uma compreensão responsiva, é responsabilizar-se pelo outro; é um ato ético. E essa atitude ativa perante a profissão está arraigada à busca de respostas relacionadas aos saberes constituídos e às práticas do cotidiano escolar. Buscar saber “como se realizam ‘as respostas responsáveis’ é um modo de reencontrar os deslocamentos imperceptíveis na construção continuada dos valores, dos sentidos que regem, mas que se fazem e desfazem na existência.” (GERALDI, 2004, p. 289). Nesse sentido, o autor pontua que não há acabamento definitivo a ser perseguido. “Há sempre algo-a-ser-alcançado: o que nos vai dando sentido, direção (nunca reta nem linear) (GERALDI, 2013, p. 19). Assim, estaremos sempre, dialeticamente, sendo constituídos como sujeitos-professores, calculando possibilidades e escolhendo respostas que se nos apresentam como acabamento provisório, pois estamos em um mundo em-processo-de-ser. “E não temos alibi: estamos sempre educando, formal ou informalmente, ainda que seja uma perspectiva negativa e indesejável” (GERALDI, 2013, p. 22).

A partir dessa condição de não alibi, vamos constituindo nossos percursos formativos e a nós mesmos como sujeitos que somos. Desse modo, podemos nos reportar a Moita (1992, p.137), que assevera que “as experiências profissionais não são formadoras per si. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras”. Assim, a articulação entre educação básica e ensino superior é, dialeticamente, um diálogo entre sujeitos em constituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos limites deste artigo, portanto, sem objetivar dar conta de todas as contribuições propiciadas pelos mestrados profissionais em educação, buscamos evidenciar que a questão que se constitui como uma característica precípua dessa modalidade formativa é a articulação entre o ensino superior e a educação básica. Nesse sentido, ao proceder a um recorte e evidenciar as percepções de egressos acerca das contribuições propiciadas pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Lavras (MG) para a atuação dos egressos na educação básica, buscamos analisar potenciais efeitos dessas percepções para a sistematização de uma reflexão sobre os Mestrados Profissionais.

Com vistas a contextualizar a nossa análise, buscamos, inicialmente, construir uma reflexão acerca da caracterização dos mestrados profissionais em educação, por meio de provocações relacionadas às questões que são basilares para a compreensão das especificidades de uma formação profissional. Desse modo, entendemos que as contribuições trazidas pelos autores estudados ou que constituem nosso campo de investigação propiciaram a potencialização de questões apontadas na citação de Fialho e Hetkowski (2017), que foi tomada como ponto de partida. Tais questões assumem relevância para uma discussão sobre os MPE, em função da diversidade de aspectos contemplados em um excerto que apresenta concisão e profundidade.

Assim, ao analisarmos a responsabilidade atribuída aos mestrados profissionais de responder pela formação profissional de alto nível, consideramos relevante destacar que os MPE possuem bases epistemológicas (relacionadas às diferentes teorias educacionais) e bases axiológicas (concepções e valores relativos às práticas educativas), que, notadamente, iluminam o percurso formativo, seja na proposição dos objetivos relacionados à formação, seja no atendimento das demandas profissionais e/ou institucionais. Imputar responsabilidade aos Programas supõe implicar sujeitos, que precisam (re)significar seus atos pedagógicos e reconstruí-los a partir e por meio de reflexões teórico-práticas, em uma postura assumidamente colaborativa.

Ao pensarmos nos mestrados profissionais como um espaço mobilizador de ações e de iniciativas de articulação com o ambiente profissional e com o mundo do trabalho, destacamos que tomar a prática profissional como objeto de análise significa desestabilizar certezas e reconhecer a condição de incabamento. Apoiados em Catarino, Barbosa-Lima e Queiroz (2015, p. 840), retomamos a afirmação de que “Somente o que é constante não faz a docência intelectual, é necessário o irrepitível, o evêntico, o único.”. Nessa perspectiva, o professor, também sujeito da ação, passa a se perceber único e a se posicionar, “assumindo, então, a responsabilidade: se eu sou insubstituível, devo realizar minha unicidade.” (p. 840). O sujeito é responsável por seus atos e tem obrigação ética com relação ao outro. Ao fazê-lo, poderá mobilizar iniciativas que possam circunstanciar uma relação dialética entre teoria e prática. Desse modo, “não é possível ignorar a existência desses outros – aluno, escola, sociedade – no enunciado do professor. Dessa maneira, o outro se constitui como um objeto para o professor intelectual construir sua prática e suas estratégias de ensino, pesquisa e ação num contexto filosófico e político.” (p. 840)

A assunção do mundo do trabalho como eixo formativo demanda uma abordagem que contemple o enfrentamento das problemáticas relacionadas à formação de professores e à gestão educacional e escolar. Considerando as especificidades de um curso de mestrado profissional, a partir das discussões empreendidas, podemos reiterar que as atividades realizadas durante o percurso formativo devem viabilizar uma atitude responsiva acerca da ação docente e de situações do contexto escolar, de identificação de situações problemas que podem ser tomadas como objeto de análise e esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos. Nessa direção, reiteramos a posição de André e Princepe (2017, p. 10), de que a “pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos”.

Após as discussões sobre as questões que caracterizam os mestrados profissionais, consideramos válido pontuar a per/insistência da articulação entre universidade e escolas de educação básica como um

elemento basilar para a qualificação dos processos formativos.

Nesse contexto, ao analisarmos os depoimentos apresentados pelos egressos - participantes da pesquisa, embora várias outras dimensões tenham sido contempladas, optamos por fazer um recorte e explorar mais detidamente as respostas. Essa escolha procedimental representa o nosso posicionamento epistemológico de que a formação docente é, necessariamente, a formação de sujeitos, que, por meio de processos interativos – alunos, colegas, pares, sociedade, se constituem como pessoas e como profissionais e se posicionam no mundo e acerca dele.

Nesse sentido, a contribuição deste trabalho se consubstancia na provocação de uma reflexão sobre a efetividade dos Mestrados Profissionais para uma formação, que contemple a docência e a gestão escolar na educação básica, evidenciando um posicionamento que considera que o projeto e as ações formativas dessa modalidade se constituem como práticas sociais, que, por sua vez, promovem a constituição de sujeitos-professores, propiciam a compreensão de processos educativos, ampliam as bases epistemológicas e fortalecem a aproximação entre agências educativas e agentes formadores.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2016.
- ANDRE, M.; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 63, p. 103-117, Mar. 2017. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602017000100103-&lng=en&nrm=iso&tlng-pt>. Acesso 02 fev. 2019.
- BAKHTIN, M. M. O Homem ao espelho. In: *O Homem ao Espelho*. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Capes. Diário Oficial da União, nº 248, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20–21. Disponível em: Acesso em: 30 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Capes Mudanças na ficha de avaliação valorizam a pós-graduação. 2019. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=73911:mudancas-na-ficha-de-avaliacao-valorizam-a-pos-graduacao&catid=225&Itemid=86>. Acesso em: 21 mar. 2019.
- CAMPOS, M. A. T.; GUERIOS, E. Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 63, p. 35-51, Mar. 2017. Disponível: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000100035>. Acesso em 10 fev. 2019.
- CATARINO, G. F. C.; BARBOSA-LIMA, M. C. A.; QUEIROZ, G. R. P. C. A prática docente e o dialogismo bakhtiniano: o ensino como um ato responsável. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v.21, n.4, p. 835-849, 2015. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n4/1516-7313-ciedu-21-04-0835.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2019.
- FIALHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. *Educar em Revista.*, Curitiba, n. 63, p. 19-34, Mar. 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00019.pdf>>. Acesso 02 fev. 2019.
- GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf> >. Acesso 02 fev. 2019.
- GERALDI, J. W. Alteridades: espaços e tempos de instabilidades. In: L. Negri e R. P. de Oliveira (Orgs.). *Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo, SP: Contexto, 2004.
- GERALDI, W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- IMBERNÓN, F. *Qualidade do ensino e formação do professorado*. São Paulo: Cortez, 2016.

- MAGALHÃES, M. C. C.; NININ, M. O. G.; LESSA, Â. B. C. T. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo?. *Bakhtiniana*, Rev. Estud. Discurso, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 129-147, July 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000100009>. Acesso em 10 set. 2018.
- MARTINS, F. P.; LUCAS, M.; MIRANDOLA, C. S. A formação de professoras alfabetizadoras: estratégias formativas na aprendizagem da docência. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2016.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-140.
- RIOS, T. A. Ética e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997. p. 121-136.
- ROMÃO, J. E.; MAFRA, J. F. Mestrado profissional: crônica de uma morte anunciada. *Revista Plurais*, Salvador, v. 1, n. 2, p. 10-23, abr./ago. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/download/2685/1815>>. Acesso em 10 set. 2018.
- SOBRAL, A. O ato “responsível”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Signum*, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008.
- VOLÓCHINOV, V. N. As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental. In: *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas por João Wanderley Geraldi. Edição e supervisão da tradução por Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- VOLÓCHINOV, V.N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do russo, notas e glossário por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO como experiência formativa: a perspectiva dos egressos

The professional master in education as a formative experience: the perspective of egress

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil¹, Ana Carolina da Silva Rocha², Neusa Banhara Ambrosetti³

Resumo

O artigo em tela apresenta a estrutura curricular de um programa de mestrado profissional na área de Educação de uma universidade do interior paulista e discute os desafios e possibilidades dessa experiência formativa. Criado em 2014, vem formando professores e profissionais que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior que desejam ingressar no *Stricto sensu*, e com isso vem fomentando pesquisas na área da Educação, que abrangem diversas temáticas dentro dos campos da formação de professores, políticas públicas educacionais e inclusão e diversidade. Tem como objetivo divulgar a estrutura curricular do curso, bem como revelar a opinião dos egressos da primeira turma sobre a organização curricular e a repercussão na sua prática profissional. Para tanto, foram pesquisados o regulamento do curso, e um recorte temporal em pesquisa realizada com os egressos da primeira turma, totalizando 15 participantes que se voluntariaram, por meio de entrevista semiestruturada que, entre outros aspectos, levantou as impressões que esses egressos tiveram sobre sua participação no curso. Os resultados apontaram as dificuldades iniciais dos mestrandos, que tinham como parâmetro sua experiência em cursos de graduação e especialização *lato sensu*; evidenciam também que se surpreenderam positivamente com o conteúdo ministrado e com a metodologia das aulas. Todos os participantes apontaram que as experiências vivenciadas no MPE trouxeram mudanças positivas na sua prática profissional.

Palavras-chave: Mestrado Profissional em Educação, Currículo do Mestrado Profissional em Educação, Egressos de MPE.

Abstract

This article presents the curricular structure of a professional master's program in the area of Education of a university in São Paulo and discusses the challenges and possibilities of this formative experience. Created in 2014, it has been training teachers and professionals who work in Basic Education and Higher Education who wish to join *Stricto sensu* and with it has been fomenting. Thus, the researches are produced in the area of Education that cover various themes within the fields of teacher education, the educational public policies, the inclusion and the diversity. Its objective is to disclose the curricular structure of the course, as well as to reveal the opinion of the graduates of the first class about the curricular organization and the repercussion in professional practice. Its objective is to disseminate the curricular structure of the course, as well as to reveal the opinion of the graduates of the first class about the curricular organization and the repercussion in professional practice. To this end, the course requirements were researched, and a temporal frame in a survey conducted with the graduates of the first class, totaling 15 participants, who volunteered through a semi-structured interview that, among other aspects, raised the impressions that these graduates had about the course subjects about your participation in the course. The results showed to the initial difficulties of the students, who had as parameter their experience in undergraduate and *lato sensu* specialization courses; also evidence that they were positively surprised by the content taught and the methodology of the classes. All graduates pointed that the experiences lived in the MPE brought to positive changes in professional practice caused by the experiences lived during the Professional Master in Education classes.

Keywords: Professional Master's Degree in Education. Professional Master's Degree Curriculum. PMDE (Professional Master's Degree in Education) Graduates.

¹ Universidade de Taubaté - <https://orcid.org/0000-0002-4578-0894>

² Universidade de Taubaté - <https://orcid.org/0000-0001-8210-568X>

³ Universidade de Taubaté - <https://orcid.org/0000-0003-1710-8942>

Contato com autor: ana.calil@unitau.com.br

Recebido em 22 de Agosto de 2019; Aceito em 22 de Agosto de 2019.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido amplamente discutida, investigada e observada por vários pesquisadores e profissionais da área da educação, devido, inclusive a especulações por parte da mídia, que impactam na proposição e realização de políticas públicas que têm efeito na qualidade de ensino.

Garcia (1999) e Marcelo (2009) citam em suas reflexões que essa preocupação em discutir qual é a melhor maneira de implementar uma formação docente que realmente traga benefícios e melhoria para a qualidade de ensino já contempla uma evolução em seu conceito, pois a formação de professores nunca havia sido antes detentora de espaços de debates. Nesse contexto, a implantação dos Mestrados Profissionais em Educação - MPEs, embora ainda recente em nosso país – o primeiro curso, na Universidade Federal de Juiz de Fora, data de 2009 – parece ser uma iniciativa interessante para responder ao desafio de aprimorar a formação docente. A implementação desses cursos tem sido acompanhada por questionamentos e dúvidas quanto à sua identidade e finalidades, daí o interesse em investigar essa experiência e contribuir com as discussões a respeito dessa modalidade formativa.

A perspectiva de tomar o Mestrado Profissional em Educação como objeto de investigação corrobora com o desafio atual de discutir a formação docente, refletir sobre a sua implementação, estrutura e avaliação. A presente pesquisa propõe contribuir com esse debate, pois ao refletir sobre possíveis influências da formação continuada docente, no âmbito do *Strictu sensu*, no caso o MPE, colocando o foco no desenvolvimento profissional de seu egresso, levanta dados sobre essa área e analisa, a partir dos relatos dos egressos, indicadores de uma formação docente provocadora de mudanças, que diretamente contribui e reflete na qualidade de ensino.

Ao discorrer sobre os desafios da constituição da pesquisa nos mestrados profissionais, André e Principe (2017) lembram as resistências e objeções enfrentadas pelos novos cursos e as posições de acadêmicos que expressavam o receio de que a emergência dessa modalidade poderia comprometer a formação de pesquisadores e a qualidade da pesquisa na pós-graduação brasileira.

Tais crenças e preconceitos acerca do Mestrado Profissional por parte da academia estiveram presentes desde a origem da pós-graduação e exerceram influência sobre as políticas públicas, contribuindo para a implementação tardia dessa modalidade, implementação essa que, vale dizer, ainda está em curso. Não se pode deixar de apontar que o país e a academia estavam sobre forte tensão no período do regime ditatorial, após o golpe militar na política brasileira. Esperar adesão e colaboração dos acadêmicos e estudiosos da época a uma legislação que afrontava seus valores e conquistas em relação ao direcionamento da pós-graduação seria difícil, pois como afirmam Alves e Oliveira (2014, p. 354):

Estas reformas aconteceram num cenário marcado pelo controle político e ideológico da educação, pela escassez de recursos para educação pública, de repressão a professores e estudantes que eram oposição ao regime e, também, de subordinação direta da educação aos interesses do capital.

Esse contexto histórico contribuiu para a resistência de setores da academia e retardou a implantação dos MPE na área da Educação, ainda mais do que em outras áreas, como a Saúde e a Engenharia. Assim conhecer o percurso feito pelo MPE nos promove mais um instrumento de análise e compreensão do nosso objeto de estudo, pois o egresso, enquanto sujeito social e histórico, ao participar de uma formação é também afetado pelos elementos que constituíram historicamente essa modalidade formativa.

A UNIVERSIDADE – CONTEXTO DA PESQUISA

A Universidade na qual realizamos o estudo está situada no interior do estado de São Paulo. Possui 50 anos de tradição na formação de professores de educação básica, inclusive através de parcerias com secretarias de ensino das cidades próximas. Essa Instituição oferece, dentre seus cursos, graduação em licenciaturas e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* na área da educação, como o MPE aqui analisado. Trata-se de uma autarquia municipal, reconhecida pela sociedade por estar “fundada no conhecimento da realidade educacional e orientada para uma formação profissional de sólida base teórica [...]” (AMBROSETTI; CALIL, 2016, p. 92).

Nesse contexto de atuação institucional junto à formação docente, essa Universidade sentiu a necessidade de ampliar sua oferta de cursos para o âmbito da pós-graduação *stricto sensu* na área de educação, com o intuito de fomentar ainda mais a qualidade de sua atuação nessa área, e por compreender que “a educação básica se configura como um assunto estratégico e digno da atenção de todo o Sistema Nacional de Educação, inclusive do Sistema Nacional de Pós-Graduação” (BRASIL, 2010, p. 158).

Nessa perspectiva, o MPE foi planejado pelos seus idealizadores (professores, coordenadores, reitor e colaboradores) da Universidade, para atender a uma demanda existente na região e para concretizar um desejo da instituição, sempre em coerência com a legislação vigente, Plano Nacional de Pós-graduação - PNPGEs e discussões acadêmicas sobre os compromissos do mestrado profissional e da formação docente.

O Mestrado Profissional em Educação em questão foi estruturado para ter o foco na formação do docente da Educação Básica, abarcando estudos sobre políticas públicas, sobre processos cognitivos e de aprendizagem, práticas pedagógicas, metodológicas e práticas tecnológicas percebidas no âmbito do ensino, o que vem ao encontro das discussões proporcionadas pelo Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPEd - FORPRED (2013) ao afirmar sobre a construção da identidade do MPE:

Assim, o MPE tem demonstrado nestes últimos quatro anos, suas conquistas reflexivas e teóricas, vislumbrando um horizonte político ao reconhecimento de que sua ênfase de pesquisa aplicada, especialmente no locus de atuação do professor, reforçam que o **saber-fazer** contém uma visão de mundo, alicerçada pelas experiências acumuladas, e por sua vez é um ato político que vem delinear a identidade dos MPE e suas singularidades e particularidades, as quais não deixam de ser acadêmicas, pois se reconhecem como espaços de formação dos profissionais de e para a educação, desinteressados de competições ou desqualificações a outras modalidades (grifo dos autores) (FORPRED, 2013, p. 6).

Compreende-se que o MPE, objeto do presente estudo, busca, através de suas disciplinas obrigatórias e eletivas, desenvolver um saber fazer fundamentado e articulado à consciência política. Não se trata de um saber que se refere apenas a técnicas isoladas, que buscam resultados mecânicos, mas de um saber fazer alicerçado nas discussões políticas, sociais, morais e éticas, orientado pela intencionalidade do trabalho pedagógico, carregado de experiências significativas e que, portanto, devem ser reconhecidas.

Nesse contexto de tradição na formação docente, o MPE em foco, implementado em 2014, preocupa-se com a Educação Básica e seus profissionais, atendendo ao que está sugerido no IV e V PNPGEs, que propõem como meta a expansão de quatro vertentes, sendo uma delas a qualificação dos professores de educação básica. Assim, encontram-se em seu currículo duas linhas de pesquisa: uma denominada “Inclusão e diversidade sociocultural” e a outra denominada “Formação docente e desenvolvimento profissional”, instituídas com a finalidade de atender à necessidade e demanda provocadas por esses dois temas: formação de professores e inclusão.

O MPE FOCO DA PESQUISA

O ingresso no Programa é realizado por meio de um processo seletivo, que contempla: prova escrita, apresentação de projeto de pesquisa e entrevista com os professores do MPE, requisitos garantidos pelas orientações da CAPES e discutidos em fóruns e seminários da modalidade que propõem seleção criteriosa, como já apontado por Ribeiro (2005, p. 9), ao dizer que o MP “se distingue do acadêmico, mas não pode carecer de rigor”.

Apresenta como estrutura curricular disciplinas ministradas no período compreendido entre início de 2014 e meados de 2015, conforme o documento institucional, diversificadas e com diferentes objetivos, como é apresentado abaixo:

- Metodologia de Pesquisa em Educação (disciplina obrigatória): discute questões sobre metodologia em Educação e Ciências Sociais, bem como apresenta o delineamento das etapas da dissertação, produto final do curso, como: obje-

to de pesquisa, objetivos, instrumentos de coleta de dados e análise de dados.

- Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional (disciplina obrigatória): aborda questões relacionadas aos saberes docentes, à profissionalidade e ao desenvolvimento profissional dos professores, tendo como pano de fundo o contexto das transformações sociais e culturais que vem modificando o papel da escola e dos professores na sociedade contemporânea.
- Escola, Currículo e Diversidade (disciplina obrigatória): discute, de maneira crítica e complexa, o “fazer e constituir” do currículo na escola, relacionando-o diretamente com a cultura.
- Educação Inclusiva e Diversidade (disciplina eletiva): discute e analisa a diversidade social presente na escola brasileira, bem como a trajetória histórica e política a respeito da inclusão/exclusão, com base teórica na sociologia da educação.
- Práticas de Educação Inclusiva (disciplina eletiva): estuda processos de desenvolvimento e aprendizagem, a fim de reconhecer e avaliar os desafios e as boas práticas desempenhadas nesse processo. A inclusão, nessa disciplina, é entendida por seu sentido amplo (inclusão social ou inclusão de alunos com necessidades especiais).
- Políticas e Propostas de Formação Docente (disciplina eletiva): analisa as propostas de formação de professores presentes na atualidade e propõe aos alunos a elaboração de um projeto de formação para seu espaço de trabalho.
- Estratégias de Ensino e Aprendizagem (disciplina eletiva): analisa as dimensões teóricas e metodológicas do ato de ensinar, entendido como ação estratégica, e discute formas de organização dos procedimentos de ensino e das experiências de aprendizagem no espaço escolar.
- Recursos Didáticos e Tecnológicos na Formação de Professores (disciplina eletiva): discute e

problematiza a relação entre a tecnologia, a educação e a formação de professores no contexto escolar. Propõe o conhecimento e o uso da tecnologia na escola, nos âmbitos da aprendizagem e da formação docente.

- Tópicos Especiais em Educação (disciplina eletiva): discute temas relevantes para a área da educação.
- Conhecimento Escolar e Diversidade (disciplina eletiva): estuda a construção do conhecimento pelos alunos na escola, através da teoria da assimilação e da aprendizagem significativa.

Além das disciplinas elencadas, o MPE oferece, regularmente, os “Seminários interdisciplinares” (uma vez por mês), com duas propostas distintas: a primeira, discutir coletivamente sobre projetos de dissertação; a segunda, realização de palestras sobre a formação docente para a educação básica. Além disso, oferece momentos para a “Elaboração de dissertação”, realizados, obrigatoriamente, após o segundo trimestre, com direcionamento de seus professores orientadores.

O MPE, através da estrutura e da organização apresentadas, pretende formar um profissional que seja capaz de ter competências teóricas e práticas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem para a Educação Básica, qualificando-o para a atuação nessa área de conhecimento, com o desenvolvimento de um espírito crítico e investigativo.

Todas essas disciplinas objetivam, nos documentos institucionais e em suas ementas, contribuir para o desenvolvimento profissional daquele que as realiza, por meio do aprendizado de procedimentos de ensino e da metodologia científica, sustentados na reflexão crítica sobre conceitos, paradigmas e crenças, articulados à investigação das práticas.

Dentro desse amplo objetivo, o curso propõe abordar diversos conhecimentos, atitudes e valores, tais como:

- Promover conhecimento sobre teorias e práticas pedagógicas que forneçam suporte para o

aprimoramento das estratégias pedagógicas utilizadas na prática educacional;

- Formar professores capazes de relacionar as teorias e práticas estudadas à diversidade dos alunos, a fim de promover um processo educativo que garanta a aprendizagem de todos;
- Oferecer conhecimento sobre alternativas pedagógicas de intervenção educativa que busquem a adaptação à diversidade sociocultural, integrando a experiência e os saberes dos alunos;
- Fomentar a interlocução e o intercâmbio permanente com Programas de Pós-Graduação e com equipes de pesquisa, nacionais e internacionais, bem como instituições de governo e da sociedade civil que atuem na área de formação docente para a Educação Básica.
- Sobre a estrutura física e organizacional podemos citar que o *campus* em que o curso é oferecido está situado em um município do interior de SP e a maioria dos candidatos inscritos no curso é proveniente de cidades vizinhas. Sua organização e oferta é pensada no aluno adulto, com vida profissional ativa. Assim a grade de aulas e atividades oferecidas à turma dos egressos acontecia das 19h às 23h, duas vezes por semana (terça-feira e quinta-feira).

Atualmente, devido à intensa demanda pelo curso, são oferecidas aulas aos sábados para uma segunda turma, constituída por alunos que vem de cidades mais distantes, inclusive do estado do Rio de Janeiro. Há um seminário interdisciplinar mensal, realizado no período da tarde, nos mesmos dias das aulas e das reuniões de orientações e visitas, que acontecem conforme a necessidade do aluno e do professor-orientador.

METODOLOGIA

Os participantes da pesquisa foram 15 egressos de um curso de MPE, turma de 2014, oferecido por uma Universidade localizada no interior de São Pau-

lo. Esse número compreende 90% dos alunos formados naquele ano, pois a turma era composta por 17 alunos.

A seleção dos participantes da pesquisa ocorreu sob os seguintes critérios: o primeiro, por ser um integrante do curso de mestrado profissional em educação, o MPE, como sugerem os relatórios de seminários e fóruns da área, pretendendo, inclusive, atender ao proposto no Fórum Nacional de 2006, em São Paulo, que sugeriu o acompanhamento do egresso após dois anos de conclusão do curso. O segundo, por tratar-se de participantes concluintes do MPE-2014, portanto, são sujeitos que atendem ao critério de já terem se formado há dois anos quando da realização dessa pesquisa. O terceiro, por ser uma formação que propõe a melhoria no desenvolvimento profissional dos envolvidos.

Foram adotados três procedimentos: primeiramente o da *pesquisa bibliográfica* que buscou adentrar no âmbito teórico da pesquisa, seus referenciais de autores e pesquisadores experientes no tema, e realizar um levantamento de pesquisas correlatas em banco de dados. Foi também realizada uma análise das dissertações dos participantes da pesquisa, que incluiu a leitura do resumo, introdução e considerações finais, além da leitura dos currículos lattes de todos os egressos. Esses dois últimos procedimentos foram utilizados a fim de investigar as impressões, os motivos, a evolução, a veracidade e as implicações do mestrado na vida pessoal e profissional de cada um. Essa coleta de dados a respeito da pesquisa feita pelo egresso ocorreu no banco de dissertações da Universidade, onde já estavam todas disponibilizadas para consulta.

A pesquisa documental foi realizada nos documentos institucionais da Universidade a respeito do MPE, suas portarias, processos de implementação à CAPES e todos os materiais *online* na plataforma digital da instituição pesquisada. O último momento, e não menos importante, compreendeu as entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes e a coordenadora do MPE pesquisado.

Como a meta da pesquisa era ter o máximo de participantes possível (do universo de 17 egressos), a pesquisadora tentou diversas estratégias. Foram

realizados inúmeros contatos via telefone, e-mail e *WhatsApp*, totalizando, em média, quatro meses para a coleta das 15 entrevistas com os sujeitos que aceitaram participar do estudo, devido à dificuldade de estabelecer uma data viável para os egressos.

CARACTERIZAÇÃO DOS EGRESSOS

Compreende-se que, dentre os 15 participantes da pesquisa, 14 são do sexo feminino e um masculino. Todos são profissionais da Educação e exercem cargos distintos: três são professores, sete são formadores (supervisores, coordenadores e orientadores), quatro são diretores de escola e um participante está aposentado, mas exerceu função de orientador educacional. Porém, se analisarmos essas funções em dois eixos, equipe docente e equipe gestora, teremos a representatividade de onze participantes exercendo cargos de gestão e três exercendo atividade docente.

O tempo de atuação desses profissionais varia entre 5 e 35 anos de magistério, mas sua maior representatividade está entre 10 e 30 anos de trabalho na Educação, compreendido por 12 egressos.

IMPRESSÕES DOS EGRESSOS DA PRIMEIRA TURMA

Afere-se que além da busca pela formação profissional, a organização curricular do curso, a carga horária, o fato de ser oferecido em horário noturno e o custo foram fatores motivacionais importantes. Percebe-se nos depoimentos que, na decisão de cursar o mestrado, esses elementos estruturais e organizacionais serviram como estímulo e foram, de certa forma, determinantes para a realização do curso, tal como apontam os extratos abaixo:

Eu já tinha feito duas pós-graduações. Eu estava procurando um curso de mestrado, mas é realmente muito difícil um mestrado acadêmico você conciliar os horários de estudo e os horários das aulas com seu trabalho, ou você para de trabalhar para se debruçar ou não consegue conciliar [...], porque não dava tempo e horário para conciliar com meu trabalho sem me ausentar. Sem precisar me afastar (Egresso 3).

Eu ia ter que largar a sala pelo menos meio

período. Me afastar na prefeitura. E devido a isso a gente acaba não fazendo, mas sempre foi importante para mim (Egresso 5).

Compreende-se que o enquadramento dos horários, que permitiam conciliar trabalho e estudos, bem como o custo da formação, são fatores a serem considerados em propostas de formação de adultos, por se tratar de uma modalidade de formação que deve levar em conta diversos aspectos para viabilizar a realização por parte daqueles que demonstram interesse. Os estudos da *Andragogia*, iniciados por Knowles (1970), como apresentam Marcelo e Vaillant (2012), abordam essa questão, ao identificarem e reconhecerem as particularidades da vida adulta, e ao colocarem o adulto como participante ativo da formação, através de suas experiências.

Marcelo e Vaillant (2012) compreendem as especificidades de uma formação voltada para adultos, e fazem uma breve apresentação das teorias de aprendizagem voltadas para o aluno adulto, apoiando-se em diversos estudiosos (KNOX, 1977; SIMPSON, 1986; MCCLUSKY, 1974; FREIRE, 1974) que afirmam que as peculiaridades da vida adulta (trabalho, família, disposição e outros) se entrelaçam com as intencionalidades profissionais, pois os indivíduos têm de dividir sua energia entre diversos contextos, o que outros discentes não são obrigados a fazer.

O MPE demonstrou oferecer as condições indispensáveis ao egresso para sua permanência e seu sucesso no decorrer do percurso de conclusão. As disciplinas, os professores e a estrutura curricular e física da universidade foram apontadas como significativas e competentes, surpreendendo as expectativas iniciais dos mestrandos, como demonstra o egresso 6:

Eu tinha uma ideia muito equivocada e eu fiquei muito surpresa. Vou ser bem sincera fiquei surpresa com a qualidade dos professores e fiquei surpresa com a seriedade do curso. Eu não imaginei que fosse tão sério. Eu gostei demais! Eu gosto de coisa assim. Eu sou disciplinada. Eu faço muitos cursos a distância e não é isso que me faz estudar, mas isso me faz querer ficar num lugar sério porque você acredita que realmente vale (Egresso 6).

Esse depoimento, que sintetiza várias outras

manifestações, revela que as motivações para ingressar no mestrado profissional vão muito além das facilidades de acesso anteriormente citadas. A busca pelo Mestrado Profissional por parte de professores, coordenadores e gestores, revela o seu interesse pelo desenvolvimento profissional. São profissionais inquietos, com vários anos de experiência, alguns em final de carreira, mas ainda ávidos por conhecimento.

Esse aprendizado tão almejado pelos egressos do curso é defrontado pelos desafios iniciais da pós-graduação *stricto sensu*, sendo o primeiro deles a contradição entre um conceito de formação centralizado na dependência de professores e disciplinas fechadas, como as encontradas nas graduações, e os processos formativos do mestrado, baseados na leitura crítica, rigorosa e reflexiva dos autores de referência, no protagonismo do aluno, no desenvolvimento da postura investigativa necessária ao pesquisador. Observa-se que antes de iniciar o curso, os egressos tinham representações simplistas sobre o conceito de ensino em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Seus relatos mostraram que essas representações tiveram que ser revistas quando confrontados com a realidade do curso. Logo no primeiro semestre, há o “choque com a realidade”, muito semelhante ao citado por Tardif, usando uma expressão cunhada por Veenman (1984, apud TARDIF, 2008), ao caracterizar a fase iniciante do docente, quando depara com a complexa realidade escolar.

A crença de que contavam com sólida base-teórica construída graças a outras formações acadêmicas e ao tempo de experiência profissional na área da educação foi, inicialmente, colocada em questão. Isso porque o MPE foi por eles considerado mais exigente do que outros cursos, como, por exemplo, a pós-graduação *lato sensu* em EAD (como cita o egresso em fala apresentada a seguir).

Ao experimentarem o currículo proposto para o MP pela CAPES¹ e pela Universidade, os egressos ti-

1 A CAPES evidencia que o currículo do MP deve preparar o profissional para sua função, a fim melhorar a qualidade profissional. Na área da Educação, o MPE deve ser mediador de reflexão sobre a práxis, o aperfeiçoamento das estratégias de ensino e a aprendizagem, bem como de todo o contexto integrante desse processo, inclusive da investigação científica.

veram que rever as expectativas sobre as demandas do curso e, por conseguinte, entraram no período de adaptação à nova realidade, como cita o egresso 11: “[...] estudei os textos, o que foi para mim um desafio, porque uma pós em EAD é tranquilinho. Eu pensei: -“Puts, um mestrado! Será que vou conseguir? Mas, vamos que vamos!”. O aluno demonstra, em sua fala, a desconstrução de uma concepção até então sedimentada, a partir da percepção de que não estava preparado para as novas exigências. mas sentido-se a partir desse ponto desafiado a superar esses desafios.

No contato com a pós-graduação, os conceitos e as crenças advindos do senso comum, bem como experiências anteriores e expectativas criadas pelo próprio egresso, devido a suas vivências em formações anteriores, são revistos, a partir da constatação dos desafios de um currículo extenso e exigente. O engajamento dos alunos no Mestrado Profissional nos mostra que eles compreendem que a formação deve ser permanente, uma constante, não porque se teve uma formação inicial frágil e se quer compensar. Pelo contrário, a ideia é a de constante incômodo, da curiosidade e da investigação. Garcia (1999), Imbernón (2016) e Day (2001) descrevem em seus estudos que tal processo é consolidado no diálogo entre a formação e as contribuições profissionais do professor no decorrer de suas experiências pessoais e de prática docente, ampliando a interação do âmbito didático à dimensão pessoal do desenvolvimento humano.

Esse desafio de enfrentar o desconhecido provoca no egresso o nascimento de vários sentimentos contraditórios: a frustração e a confiança, o desconforto e a resiliência, a decepção e a euforia, dentre tantos outros. Essa ambiguidade de sentimentos mostrou-se habitual no primeiro semestre dos egressos, período considerado de adaptação ao novo currículo e à nova rotina de estudos e aprendizados. Esse período de instabilidade emocional foi considerado difícil pelos egressos, como evidenciado nas falas abaixo.

Como foi difícil assumir essa ignorância de não saber das coisas e começar do zero e aprender tudo (Egresso 7).

No final da aula, sentei-me com três pessoas e eu disse: Então... eu não estou entendendo nada! E elas me responderam: Ufa, nós também não! Minha primeira aula foi caótica. Eu me senti como a pessoa mais burra do mundo “Gente como eu posso ter feito quatro anos de faculdade integral e não estar entendendo nada do que eles estão falando” (Egresso 13).

Isso na verdade era o início de algo que a gente ia passar. No primeiro semestre, foi muito puxado, as aulas eram bastante aprofundadas. Era normal a gente sentir que éramos inadequados (Egresso 15).

Observa-se, a partir das falas, que o desafio de desconstruir a representação de que o mestrado seria apenas mais um curso de formação foi dolorido, porém numa formação que queira provocar mudanças é necessário que exista o desconforto. Ao referir-se sobre a avaliação do processo de desenvolvimento profissional docente como instrumento de mudança, Day (2001) afirma que todos os processos de mudança trazem elementos de incerteza e de tensão e, nesse período, o apoio concedido ao participante será importante para superar o que pode ser percebido por ele como incompetência.

Ter clareza de que esse sentimento de “incompetência”, não está ligado a incompetência profissional traria a tranquilidade de reconhecer que esse é um caminhar distinto daqueles que querem avançar em seu desenvolvimento profissional, e que para tanto seremos aprendizes sempre e que a incerteza será nossa parceira constante.

No entanto, os sentimentos iniciais de inadequação e “analfabetismo”, conforme relatos acima, podem ser considerados como incompetência pelos próprios egressos, e isso se assemelha muito à pesquisa de Day (2001) com os professores em processo de mudança, pois ambos os sujeito - egressos e professores - da pesquisa do autor supracitado sentem-se e relatam sentimentos e angústias muito próximos às relatadas pelos sujeitos do presente estudo. Vejamos as falas encontradas por Day (2001, p. 32):

-Nem sempre é fácil receber ajuda;
-É difícil empenhar-se num processo de mudança;
-É difícil submeter-se à influência de um orientador; a ajuda é uma ameaça à autoestima, integridade e independência;

-Não é fácil observar, logo de início e com clareza, os próprios problemas;
-Por vezes, os problemas parecem ser demasiado graves, intransponíveis ou únicos para serem facilmente partilhados.

Reconhecer os sentimentos contraditórios que emergiram no egresso e analisar esses fatores emocionais e afetivos na formação dos professores é buscar compreender mais um fragmento da complexa existência do participante nesse período desafiador, em que acontecem, ou não, as influências, compreensão necessária aos formadores ao planejar os processos formativos vivenciados pelo mestrando em seu percurso inicial no mestrado.

Ao discutir condições essenciais ao desenvolvimento profissional docente, Nóvoa (2009, p. 22) ressalta a importância dos aspectos emocionais e afetivos que permeiam a formação docente e cita a necessidade de construir uma “[...] uma *teoria da personalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade* [...]”. Trata-se, segundo o autor, de compreender o autoconhecimento como dimensão central na identidade profissional docente. Assim, não é possível pensar em uma formação desvinculada dos fatores emocionais e da personalidade, que constituem o ser humano.

As *disciplinas* têm o objetivo de atribuir significado e reflexão constantes para as práticas exercidas pelos egressos em sua função enquanto profissionais da educação. Esta etapa da análise das disciplinas toma um lugar crítico ao ser concebida como um recurso intrínseco a formação provocadora de mudança e para tal deve levar em conta os cinco princípios que Imbernón (2001, p. 48-49) apresenta como fundamentais:

1. A reflexão prático-teórica sobre a prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa
2. Atrocar de experiência entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união de formação a um projeto de trabalho.

4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarianização, o individualismo, o pouco prestígio etc.. e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.

5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar essa experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Salientamos a atenção para o quarto princípio levantado pelo autor acima, *a formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarianização, o individualismo, o pouco prestígio, etc.. e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.* Os dados demonstram que as disciplinas favorecem diversos aprendizados sobre questões distintas e as disciplinas que atenderam a este quarto princípio apresentado por Imbernón (2001) foram aquelas mais evidenciadas pelos alunos. Ao ser perguntado qual foi a disciplina que mais influenciou sua prática o egresso respondeu:

A disciplina de diversidade foi muito boa para mim. Mudou meu modo de pensar a escola porque os textos me deram subsídios porque eu tinha certos preconceitos, engessada mesmo. Eu vejo que mudou completamente o meu jeito de pensar enquanto professora tanto que com frequência trocava o que eu estava aprendendo para o HTC da minha escola, para as minhas colegas e para as pessoas próximas. Isso foi até complicado porque algumas pessoas diziam “Ah, meu Deus agora ela acha que está podendo... blablabla”, mas é importante a gente ser obrigada a ler algumas coisas. Eu passei a dar mais valor. Já era uma prática minha, mas agora com mais valor os momentos de HTC com estudos de texto, com embasamento e reflexão (Egresso 13).

Teve muitas disciplinas que para mim foi tudo muito novo, porque eu mesmo não tinha conhecimento por eu ter trabalhado tanto com crianças. Eu nunca trabalhei com crianças especiais e nessa disciplina eu tive muito conhecimento do que é uma prática voltada para a minoria (Egresso 4).

A desconstrução de “verdades” pelo indivíduo e a reconstrução de novos sentidos para temas tão relevantes para a educação atual, como diversidade, teoria e prática, igualdade, minorias, dentre outros temas apresentados nos extratos acima, revelam

que, na formação de adultos, outro tópico que provoca influências é a conscientização para a mudança social (FREIRE, 1992).

Os dados levantados pela leitura das dissertações (resumo, introdução, considerações finais) revelam que temáticas discutidas nas disciplinas que compõem a estrutura curricular do MPE tornam-se objeto de atenção dos egressos. Questões como as políticas públicas, a formação docente e a inclusão foram temas de diversas dissertações, mostrando que a imersão na discussão desses assuntos despertou o interesse pela investigação dessas problemáticas.

Podemos considerar, na análise das pesquisas produzidas pelos mestrados, que os aprendizados apropriados nas diferentes disciplinas ministradas no MPE orientaram-se para interesses de duas naturezas, que se articulam e se realimentam. Um conjunto de trabalhos mais voltados à discussão de questões macroestruturais, como as reflexões sobre as políticas públicas, desigualdade social, educação igualitária, diversidade e cultura (DOURADO, OLIVEIRA, 2009). São aspectos essenciais para a profissionalidade do professor, pois o fazem reconhecer e, principalmente, se comprometer com os desafios atuais da Educação, favorecendo um contínuo movimento de aprendizado que é intrínseco à identidade e ao desenvolvimento profissional docente.

Um segundo foco de interesse dos mestrados refere-se a temáticas mais voltadas para as questões do cotidiano escolar e da dimensão da prática profissional, entre elas os saberes docentes, o currículo único e o oculto, a inclusão na rotina de sala de aula, as práticas e as estratégias de ensino-aprendizagem, as quais favorecem a compreensão da complexidade desses conceitos e da ampliação das estratégias pedagógicas e intervenções realizadas pelo professor na sua atuação profissional. Esses estudos resultam em um aprimoramento das práticas e contribuem para o avanço do desenvolvimento profissional docente.

Um aspecto interessante observado nos discursos dos participantes refere-se à relevância das estratégias utilizadas em aulas do MPE para o seu aprendizado. Os depoimentos mostram que a vivência de situações formativas, como a troca de experiên-

cia entre os pares, discussão em grupo, seminários, participação em congressos, planejamento de formação e, principalmente, a experiência da pesquisa, foram significativas para o desenvolvimento de novas posturas e formas de agir na atuação desses profissionais. Assim, corroboram com o que fala Nóvoa (1992), quando lembra que é na troca de experiência, na socialização dos saberes, nas discussões com o colegiado que se produz a profissionalidade do professor.

Gatti (2009) contribui com nossa análise, ao afirmar que a educação é exatamente o convívio de pessoas com diferentes níveis de conhecimento, convívio por meio do qual se propõem a socializar e a discutir em conjunto e dessa maneira gerir e gerar conhecimentos.

Ao propor estratégias colaborativas e socializadoras, o MPE propicia que o egresso construa sua identidade com base na troca de experiências, na ponderação de ideias e na constante pesquisa, o que contribui para a formação de um sujeito “[...] que constitui a sua identidade com base na relação com o outro, nas trocas, na construção coletiva do conhecimento. Portanto, um sujeito interativo, que acolhe ideias alheias, ao mesmo tempo em que constrói as suas próprias” (ANDRÉ, 2016, p. 20-21). Segundo a autora, essa postura colaborativa é essencial na proposta de formação do professor pesquisador, que envolve a relação com o outro e com a ciência.

Um aprendizado mais recorrentemente apontado pelos participantes foi o *recuo da distância entre a teoria e a prática*, e a percepção da teoria como um dos fundamentos do *agir informado* de que nos fala Roldão (2007, p. 101), quando define a ação de ensinar como “[...] arte e técnica, mas fundada em ciência”. É o que se observa nos extratos a seguir:

Sim, quando você faz o Mestrado, conhece novos autores, revê autores já conhecidos e debruça nos estudos, automaticamente você os leva para a prática com mais entendimento e segurança nas intervenções do cotidiano escolar (Egresso 6).

Percebi como é importante o olhar crítico reflexivo sobre a atuação profissional, permite a tomada de decisão embasada na teoria e no contexto prático [...] (Egresso 10).

Percebe-se que esse aprendizado se relaciona muito com as concepções atuais sobre a formação de professores entendida como formação de adultos (VAILLANT; MARCELO, 2012), perspectiva que busca valorizar a experiência do trabalho e o conhecimento prático dos participantes para uma melhor participação nas ações formativas e, conseqüentemente, uma aprendizagem capaz de provocar mudanças naquelas que a vivenciam. Roldão (2007, p. 95) corrobora ao dizer:

Do nosso ponto de vista, a dialéctica do ensino transmissivo *versus* o ensino activo faz parte de uma história relevante, mas passada, e remete, na sua origem, para momentos e situações contextuais e sócio-históricas específicas. À luz do conhecimento mais actual, importa avançar a análise para um plano mais integrador da afectiva complexidade da acção em causa e da sua relação profunda com o estatuto profissional daqueles que ensinam: a função específica de *ensinar* já não é hoje disponível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas.

As considerações da autora nos levam a entender que a formação docente precisa considerar a complexidade da ação de ensinar, ultrapassando a perspectiva puramente transmissiva que muitas vezes caracterizou essa formação. Ao promover constantemente a relação teoria e prática em suas estratégias de ensino, a proposta formativa no MPE favorece uma aprendizagem voltada para a mudança, pois sabemos que um aprendizado é demonstrado na ação, na mudança, seja ela cognitiva, afetiva e/ou atitudinal. As respostas dos egressos participantes da pesquisa dos levam a considerar, com Hargreaves (1997, p. 15), que “[...] os professores dão sentido à mudança, fundamentando-a em seu próprio conhecimento prático, pessoal e em sua própria experiência”.

Assim, os dados demonstraram que a partir dessa desconstrução de crenças e da aquisição de novos aprendizados os egressos tomam para si atitudes de autonomia para a complexa participação profissional e social necessária aos professores.

A *autonomia*, aqui discutida, refere-se àquela prática que se dá no movimento de voltar-se para si criticamente e refletir sobre suas ações e pensamentos. Conquistas estas que o egresso relata abaixo ao re-

conhecer para si que a formação planejada para uma modalidade do *stricto sensu*, em nada será parecida com outras que ele já tenha realizado:

Isso é uma coisa muito próxima da universidade e da graduação essa direção muito grande e quando chega no mestrado é diferente, precisamos ter autonomia. Tem que saber e já caminhar. A gente estava esperando que fosse mastigado como é na universidade e na pós e isso não era lá. E isso desajustava (Egresso 2).

Assim, reconhecer para si que é necessário mudar e a partir disso provocar um movimento adiante, principalmente quando se fala em formação de professores, é levar em conta um conceito difundido e complexo no campo da presente pesquisa, que é o conceito do desenvolvimento da autoformação, que abarca a habilidade de organizar-se, render-se a procedimentos e rotinas na busca de sua formação e melhoria pessoal, mas que ao contrário do que se acredita no senso comum, não é um ato solitário ou egocêntrico, pode ser coletivo e com razões sociais (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Os dados também revelaram que os egressos desenvolveram a habilidade de refletir sobre sua realidade e sua prática profissional, tendo em suas falas percepções diferentes antes dessa formação. Assim, demonstram ter adquiridos um *novo olhar sobre a realidade e sua prática*. Suas concepções e atitudes passaram a ser questionadas por eles criticamente, em função dos novos conhecimentos e das novas habilidades de reflexão, análise e crítica desenvolvidas a partir da formação no MPE.

Só depois de fazer o mestrado que eu descobri muita coisa, “Nunca tinha visto desse jeito, nunca tinha pensado desse jeito!” Tinha coisas que eu fazia na minha sala de aula e na minha prática que fazia sem razão, não entendia o porquê daquilo. Tem muita coisa que a gente faz no automático (Egresso 4).

Percebe-se, assim, que, ao viver a experiência do Mestrado Profissional em Educação, o egresso passa a conceber as mais simples atitudes, os contextos e as situações do seu cotidiano com profissionalidade, lançando mão da reflexão e da criticidade científica como parâmetros.

Assim, sua atitude, ao se deparar com os diversos

contextos de trabalho, é sempre de amplitude. Tenta realizar ligações entre diversas facetas que possam estar vinculadas com a situação por ele analisada, estabelecendo conexões entre os aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e tantos outros que considerar relevante. Essa perspectiva alargada da realidade é revelada pelos participantes após terem cursado o mestrado, o que antes dessa formação se dava de maneira mais limitada.

Dessa maneira, entende-se que a formação proporcionada pelo MPE contribuiu para essa atitude não limitadora e não isolada da realidade, porque a estrutura curricular e metodológica do mestrado favoreceu a reflexão sobre a prática docente, bem como sobre o ambiente de trabalho no qual esse profissional atua. Imbernón (2016, p. 148) corrobora essa questão ao afirmar que uma formação provocadora de mudanças deve pretender: “[...] apoiar-se, criar cenários e incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas e territórios, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc”. Trata-se, portanto, de uma prática que desenvolve uma atitude inquieta, de constantes embates e buscas, que se torna possível com uma postura investigativa. Dessa maneira, compreende-se que os participantes, ao concluírem o MPE, aprimoram suas identidades profissionais, utilizando mais princípios de profissionalidade em suas decisões, tais como: reflexão, criticidade, moral e responsabilidade social, o que favorece contínuo movimento ao seu desenvolvimento profissional.

Nos relatos obtidos a partir das perguntas sobre o MPE ter contribuído ou não para sua prática e seu desenvolvimento profissional, os participantes explanaram assertivamente que o mestrado proporcionou tal contribuição. Observemos os trechos abaixo.

Sem dúvidas. Ocorreram mudanças nas minhas práticas. Houve um refinamento do olhar sobre as ações, sobre as teorias e a exigência do reconhecimento e respeito pela autoria, fato fundamental e marcante nos nossos estudos (Egresso 1).

O conhecimento que eu adquiri, aprimorei e que estou levando para a sala de aula faz a diferença. Aquela reflexão e aquele novo olhar sobre a nossa

prática e as crenças que a gente já tinha é sem dúvida o mestrado que me proporcionou (Egresso 5).

Os egressos revelaram estar modificando suas percepções sobre suas práticas devido aos conhecimentos e atitudes desenvolvidos durante o MPE. Observa-se que as práticas que mais sofreram reflexão e mudança são aquelas ligadas diretamente à produção da dissertação. Acreditamos que o tempo utilizado para o estudo mais aprofundado, o vínculo estabelecido sobre seu estudo, as discussões entre teorias e os que foram mediados pela orientadora, além dos seminários propostos pelo MPE, que antecederam sua defesa, contribuíram para tais mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar a turma de egressos de 2014, identificamos características que servem de indicadores para fomentar uma discussão acerca de uma formação provocadora de mudanças, bem como suas possíveis influências no desenvolvimento profissional dos egressos. Isso só foi possível aferir através das contribuições teóricas trazidas por estudos e pesquisas de autores que já se debruçaram sobre essas questões, o que consolidou, no desenvolvimento da pesquisa, um verdadeiro diálogo entre teoria e prática, mesmo que, por vezes, contraditório, o que acreditamos ser saudável e promissor para a ciência e para a formação de professores.

Cursar a pós-graduação *stricto sensu* é um desejo e uma perspectiva de profissionais inquietos, ousados e com maior tempo de profissão, porém, sua decisão de iniciar o mestrado é fomentada por outros fatores diretamente ligados à vida adulta: o trabalho, a família, a situação financeira e o tempo. Mas, ao decidir cursar o mestrado, o sujeito encontra desafios que somente poderão ser ultrapassados com apoio.

Realizar uma investigação como essa nos possibilitou olhar para a formação docente como uma forte vertente para a mudança e a esperança. Além disso, possibilitou também o alargamento da sensibilidade e da criticidade a respeito da retórica sobre o profissionalismo docente, tão presente nessa área. Independentemente de suas contradições, o MPE

aqui analisado como um instrumento de formação de professores demonstrou que exerce influências sobre o indivíduo que o realiza, o egresso. Contudo, aponta primordialmente que somente são possíveis tais influências quando o participante deseja e tem condições de desenvolver posturas colaborativas e assumir a autonomia na própria trajetória profissional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J.F. Pós-graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. In: RBPAAE, v.30, n.2, pp. 351-376. mai./ago. 2014.
- AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. Contribuições do mestrado profissional em educação para a formação docente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.85 - 104, Set./Dez. 2016.
- ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (org.) **Práticas inovadoras na formação dos professores**. Campinas, SP; Papyrus, 2016, 287 p. – (Práticas Pedagógicas).
- ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017.
- BRASIL, COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). Portaria n. 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 6. seção 1, p. 14, 11 jan. 1999. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2340-portarias>. Acesso em 26 jul.2016.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da Educação: **Perspectivas e desafios**. *Cad. Cedes*, Campinas. Vol.29, n. 78, maio/ago 2009, p. 201-215.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GARCIA; C. M. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Portugal, Porto Editora, 1999.

GATTI, B. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores. RBFP. Vol 1 n.1, maio/ 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época;v.77)

MARCELO. C. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. SISIFO. *Revista Ciência da Educação*, n. 8, jan/abr, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. In. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ROLDÃO.M. do C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Formação de Professores. RBFP. Vol 12 n.34, jan/abr, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VAILLANT, D; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Editora UTFPR, 2012.

Análise de produtos educacionais elaborados no mestrado profissional em ensino de ciências exatas da UFSCAR e no MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO matemática da UFOP

Analysis of educational products developed in professional masters in teaching exact sciences at ufscar and from the professional masters in mathematics education at ufop

Bruno Luiz de Castro¹, Paulo César Oliveira², Douglas da Silva Tinti³

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar uma análise de produtos educacionais elaborados a partir das dissertações produzidas em dois Programas de Pós-Graduação na modalidade de Mestrado Profissional. Com base nos requisitos para uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, o mapeamento das produções acadêmicas da UFSCar e UFOP foi obtido pela consulta às bases de dados disponibilizadas nos respectivos sites institucionais, considerando o período de 2010 a 2017 enquanto recorte temporal. Desse modo, o corpus de análise foi composto por 75 dissertações desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE) da UFSCar (Campus de Sorocaba e São Carlos), especificamente da área de Matemática, conjuntamente com 95 dissertações desenvolvidas no Mestrado Profissional em Educação Matemática (PPGEDMAT) da UFOP. A análise dos produtos educacionais no programa PPGECE revelou, entre outros resultados, uma concentração de estudos no Ensino Médio com ênfase em conteúdos de função e geometria. Já a análise do PPGEDMAT evidenciou uma diversidade de temas e formatos de produtos, sendo expressiva a presença de algumas tendências da área de Educação Matemática. Contudo, concluímos que, no âmbito da gestão dos Mestrados Profissionais, seja necessário o desenvolvimento de ações constantes e articuladas, visando o diálogo e a circulação dos produtos educacionais nas escolas da Educação Básica.

Palavras-chave: Mestrados Profissionais. Produto Educacional. Educação Matemática. Ensino de Ciências Exatas.

Abstract

This article aims to present an analysis of educational products elaborated from the dissertations produced in two Postgraduate Programs in the Professional Master modality. Based on the requirements for a qualitative research of bibliographic nature, the mapping of the academic productions of UFSCar and UFOP was obtained by consulting the databases available on the respective institutional sites, considering the period 2010-2017 as a timeframe. Thus, the corpus of analysis consisted of 75 dissertations developed in the Postgraduate Program in Exact Sciences Teaching (PPGECE) of UFSCar (Sorocaba and São Carlos Campus), specifically in the area of Mathematics, together with 95 dissertations developed in Professional Master's Degree in Mathematical Education (PPGEDMAT) from UFOP. The analysis of educational products in the PPGECE program revealed, among other results, a concentration of high school studies with emphasis on function and geometry contents. The analysis of PPGEDMAT showed a diversity of themes and product formats, expressing the presence of some trends in the area of Mathematical Education. However, we conclude that, within the management of Professional Masters, it is necessary to develop constant and articulated actions, aiming at the dialogue and circulation of educational products in schools of Basic Education.

Keywords: Professional Masters. Educational Products. Mathematics Education. Professional Masters In Teaching Exact Sciences.

¹ Mestre em Ensino de Ciências Exatas pela Universidade Federal de São Carlos

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas da Universidade Federal de São Carlos

³ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto - <http://orcid.org/0000-0001-8332-5414>

Contato com autor: bruno.luiz.freire@gmail.com

Recebido em 23 de Agosto de 2019; Aceito em 27 de Agosto de 2019.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma análise de produtos educacionais elaborados a partir das dissertações produzidas em dois Programas de Pós-Graduação na modalidade de Mestrado Profissional.

Um dos cursos elegidos, para tal análise, pertence ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE) da UFSCar (Campus de Sorocaba e São Carlos), que congrega professores de Física e Matemática que estejam no exercício da profissão, preferencialmente docentes que atuem em escolas públicas.

O outro curso é está vinculado ao Programa de Educação Matemática (PPGEDMAT) da UFOP e destina-se a professores de Matemática que possuam experiência na Educação Básica.

Em função de o PPGECE e o PPGEDMAT estarem vinculados à área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apresentaremos, a seguir, uma breve contextualização da constituição dos Mestrados Profissionais nesta área.

OS MESTRADOS PROFISSIONAIS NA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

O Mestrado Profissional foi regulamentado pela Portaria 80/1998 (CAPES, 1998), a qual forneceu requisitos e condições de enquadramento das propostas de Mestrado Profissional:

a) estrutura curricular que articula o ensino com a aplicação profissional, com um tempo de titulação mínimo de um ano;

b) quadro docente integrado predominantemente por doutores, podendo uma parcela ser constituída de profissionais cuja qualificação atenda aos propósitos do curso;

c) condições de trabalho e carga horária docentes, compatíveis com as necessidades do curso, admitindo o regime de dedicação parcial;

d) exigência de apresentação de trabalho final que

demonstre domínio do objeto de estudo sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso.

Esse modo de caracterizar um trabalho final é a descrição em linhas gerais do que hoje se denomina produto educacional. De acordo com Moreira (2004, p.134), espera-se que o resultado de uma pesquisa no Mestrado Profissional apresente uma descrição do

desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando a melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais.

Pela portaria nº 389 (CAPES, 2017), publicada no Diário Oficial da União em 24 de março de 2017, o Ministério da Educação e Cultura instituiu no Sistema Nacional de Pós-Graduação, a modalidade de doutorado profissional. No artigo 4 dessa portaria foi firmado o compromisso da CAPES, o prazo de 180 dias para regulamentar e disciplinar a oferta, avaliação e acompanhamento dos programas de mestrado e doutorado profissional.

Antes do término desse prazo, uma nova portaria (CAPES, 2017), a de nº 131, publicada em 28 de junho de 2017, que estabeleceu as regras sobre a oferta, a avaliação e o acompanhamento dos programas de mestrado e doutorado profissional. No entanto, a CAPES publicou no dia 4 de novembro de 2018 foi publicada a portaria 252 (CAPES, 2018) que instituiu um grupo de trabalho (GT) sobre mestrado e doutorado profissionais.

O foco do trabalho desse GT foi a revisão da portaria nº 131 (CAPES, 2017) de 28 de julho de 2017 (CAPES, 2017), que estabelece as regras para o tema. O objetivo do grupo de trabalho foi aprimorar a portaria e ter normas mais claras para melhor direcionar as instituições de Ensino Superior. De acordo com o seu artigo 5, a presente comissão teria o prazo de 45 dias para a conclusão de seus trabalhos, podendo ser prorrogados por igual período, a contar da publicação da portaria nº 252 (CAPES, 2018).

Ainda no ano de 2017 foi publicado pela CAPES o relatório quadrienal de avaliação da área de Ensino referente ao período de 2013 a 2016. A Área de Ensino (Área 46) juntamente com as áreas de biodiversidade, ciências ambientais e nutrição foram criadas em 6 de junho de 2011 pela portaria nº 8 (CAPES, 2016).

Na Área 46 foram incorporados todos os Programas de Pós-Graduação da extinta Área de Ensino de Ciências e Matemática, criada em 2000. No referido relatório quadrienal, nosso país em novembro de 2016 contava com 148 programas da Área de Ensino, os quais contemplam cursos de Ensino de Ciências e Matemática, Ciências (incluindo Física e Química), Educação Matemática, Saúde e Multidisciplinar (programas cujos títulos envolvem disciplinas do campo das ciências humanas, ciências da natureza e tecnologias diversas).

Em termos de pesquisa, nos programas da Área de Ensino o foco era a integração entre o conteúdo disciplinar e conhecimento pedagógico favorecendo a produção de produtos educacionais para contribuir na melhoria de processo de ensino-aprendizagem. Segundo o relatório quadrienal 2013 a 2016 da CAPES, o número de dissertações de Mestrado Profissional nesta área em 2016 foi 2.627, o que tem motivado o surgimento de trabalhos acadêmicos com o objetivo de analisar qualitativamente e quantitativamente repertórios de pesquisas desse segmento de Pós-Graduação, como o “Estado da Arte” que propusemos elaborar em relação às 75 dissertações produzidas no Mestrado Profissional da UFSCar e 95 dissertações produzidas no Mestrado Profissional UFOP.

A seguir apresentamos alguns relatos de pesquisas nessa temática, dentre eles, o de Pilatti *et al.* (2015), dos quais nos apropriamos dos seus critérios de identificação para descrever os produtos educacionais existentes nos Programa de Pós-Graduação analisados.

ALGUMAS PESQUISAS COM FOCO NO PRODUTO EDUCACIONAL

Rebeque, Ostermann e Viseu (2017) apresentaram uma revisão da produção acadêmica sobre os cursos

de Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências e Matemática (MPECM) no Brasil. Para tal, analisaram as publicações de 2007 a 2016 em 20 revistas nacionais e internacionais com avaliação Qualis CAPES de 2014 nos extratos A1, A2 ou B1 da área de Ensino, além das Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), principal evento de pesquisa acadêmica em Ensino de Ciências e Matemática do Brasil.

De acordo com os autores “a produção acadêmica sobre o tema ainda é incipiente, apresentando um total de 37 publicações: 20 artigos nas revistas consultadas e 17 trabalhos completos nas últimas cinco edições do ENPEC” (REBEQUE; OSTERMANN; VISEU, 2017, p.308).

A concentração de trabalhos catalogados por Rebeque, Ostermann e Viseu (2017) diz respeito ao estudo dos produtos educacionais oriundos dos Mestrados Profissionais no Ensino de Ciências e Matemática. De acordo com os autores, “estes estudos se concentraram na identificação e categorização, deixando de realizar uma investigação mais ampla sobre a qualidade, a utilização (pelos próprios autores e/ou por outros professores) e a disseminação desses materiais” (REBEQUE; OSTERMANN; VISEU, 2017, p.308).

Rebeque, Ostermann e Viseu (2017) ressaltaram que, devido ao grande volume de produtos educacionais que estão sendo elaborados nos Mestrados Profissionais no Ensino de Ciências e Matemática, este assunto tem potencial para ser bastante explorado em pesquisas futuras.

Outra pesquisa nesse direcionamento foi realizada por Silva; Araújo; Noronha (2013), em que se apresentou uma análise descritiva de 70 dissertações desse mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, defendidas no período de 2002 a 2011.

De acordo com esses autores, as dissertações foram organizadas de acordo com a área específica (Ensino de Física e Astronomia, Ensino de Ciências e Biologia, Ensino de Química e Educação Matemática). Entretanto, há uma maior produção de dissertações em educação matemática e menor em ensino de biologia em função do número de orientadores.

Estes dados servem para direcionar ações internas a fim de corrigir tal desequilíbrio. Com relação aos níveis de ensino em que foram desenvolvidas as pesquisas nas dissertações, identificou-se que 40% delas se referem ao Ensino Superior, 33% ao Ensino Médio e 18% ao Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. As demais se concentravam em mais de um nível de Ensino.

Sobre o trabalho de conclusão do Mestrado Profissional, de acordo com Silva; Araújo; Noronha (2013), este consistiu em um relato de uma experiência e intervenção com uso de estratégias/metodologias de ensino ou produtos de natureza educacional. Estes produtos podem ser objetos de aprendizagem (*Software*, simulações, hipermídias, entre outros), textos didáticos para alunos; textos de apoio aos professores; vídeos; equipamentos educacionais; unidades de ensino; experimentos laboratoriais, entre outros.

Quanto à localização do produto educacional na redação da dissertação de mestrado, as autoras identificaram dois grupos distintos de produto, a saber: propostas de intervenção apresentadas no corpo da dissertação, ou um objeto em si, disposto como anexo, ou em outro volume independente. Esta última forma de apresentar o produto, de acordo com Silva; Araújo; Noronha (2013) refletiu o amadurecimento do corpo docente na proposta do Mestrado Profissional como algo destacável do corpo da dissertação. Cerca de 8% das 70 dissertações não trazia um produto, 66% eram unidades ou sequências de ensino, 10% eram objetos de aprendizagem e os demais distribuíram-se em relatórios técnicos, materiais instrucionais ao professor e fichas de análise de material didático.

Bisognin (2013) também analisou os produtos educacionais elaborados a partir das dissertações produzidas no Mestrado Profissional em Ensino de Física e de Matemática do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

O mapeamento dessa autora envolveu sessenta e três produtos educacionais, desenvolvidos no período entre 2004 e 2014, dos quais foram coletados dados referentes à área, nível de ensino desejável para a utilização do produto em contextos escolares, bem como a metodologia e possíveis recursos tecnológi-

cos neles utilizados.

Dos 63 produtos analisados, 27 referem-se ao Ensino Fundamental, 24 ao Ensino Médio, dois à Educação de Jovens e Adultos e dez ao Ensino Superior. Esses dados subsidiaram a formação de categorias cujos materiais foram analisados a partir dos referenciais que deram sustentação teórica a essas produções educacionais. Quanto à área de ensino, têm-se 46 produtos na área de Ensino de Matemática, em especial no Ensino Fundamental e 17 na área de Ensino de Física.

Na área de Ensino de Matemática, obteve-se a seguinte categorização quanto à metodologia de ensino e aos recursos didáticos utilizados pelos mestrandos na elaboração do produto educacional: Resolução de Problemas; Modelagem Matemática e Metodologia de Projetos; Engenharia Didática; Jogos Educacionais e Materiais Manipulativos no Ensino de Matemática; Análise de Erros; Investigação Matemática e Aplicativos Multimídia, Hipermídia ou uso de *Software* como Recurso Didático para o Ensino de Matemática (BISOGNIN, 2013).

Bisognin (2013, p.271) justificou a importância de sua pesquisa pelo fato de que “a área de Ensino de Ciências e Matemática, em seus cursos profissionais, apresenta um elevado número de produtos educacionais, o que pressupõe a necessidade de uma avaliação de modo crítico do que já foi realizado”.

Além dessas pesquisas, Pilatti *et al.* (2015) também desenvolveram um estudo que teve como objetivo identificar os produtos educacionais desenvolvidos nos programas de Mestrado Profissional, na área de Ensino, que tenham como foco principal ou como linha de pesquisa o Ensino de Matemática.

Os produtos educacionais coletados foram os disponíveis nos sítios dos programas de Mestrado Profissional, no período entre 2004 e meados de 2014. Em 2014, de 113 programas cadastrados na área de Ensino, 63 ofereciam cursos de Mestrado Profissional. Desses programas, 24 tinham como foco principal ou linha de pesquisa o Ensino de Matemática.

Os itens foram analisados e as categorias em que se enquadram os produtos gerados na área de Ensi-

no de Matemática são: ambiente virtual, *audiobook*, cursos de extensão capacitação e oficinas, *e-book*, jogo, livro, manual (cadernos, guias, materiais para formação, apostilas, entre outros), materiais concretos de apoio pedagógico, modelos e propostas de ensino, OVA (Objeto Virtual de Aprendizagem), produções de cunho acadêmico como artigos, relatórios, produção textual, projetos, propostas de atividades e vídeos.

Pilatti *et al.* (2015) verificaram uma concentração de produtos educacionais nas categorias de propostas de atividades, manual e livro. Concluiu-se que, apesar da reconhecida relevância dos produtos desenvolvidos nos programas de Mestrado Profissional na área de Ensino de Matemática, há limitada diversidade nos produtos desenvolvidos, além de fragilidade nas estratégias de difusão dos mesmos.

Além disso, no que diz respeito a difusão dos produtos educacionais, recentemente tivemos a publicação do “Dossiê Temático Produtos Educacionais e Educação Matemática”, uma iniciativa do Boletim de Educação Matemática (BoEM). Segundo o editorial da revista, em virtude do número de artigos aceitos, bem como da alta qualidade deles, recebidos de diversas regiões do país, a publicação do presente Dossiê Temático efetuou-se em duas partes. Na ‘Parte 1’, publicada em agosto de 2018, há 20 artigos enquanto que a ‘Parte 2’ do Dossiê Temático publicada no mês de outubro de 2018, há 24 artigos.

Uma das pesquisas desenvolvidas no PPGECE teve seu produto educacional publicado na segunda parte desse material, o artigo de Kusuki e Oliveira (2018) intitulado “*Geoespaço: um material manipulativo para o planejamento de tarefas de representação figurada no Ensino Médio*”.

Nesse sentido, Pilatti *et al.* (2015, p.351-352) sinaliza que “cabe uma reflexão acerca da qualidade dos produtos realizados, o que poderia ser um provável objeto de estudo para pesquisas futuras”, uma vez que o enfoque do presente trabalho foi o levantamento das produções e como estas se categorizavam.

Contudo, os estudos aqui apresentados salientam, por um lado, a importância de descrever o panorama das pesquisas no Mestrado Profissional na área de

Ensino com concentração no Ensino da Matemática. Por outro lado, é relevante também analisar os produtos educacionais produzidos, dada sua importância na redação do relatório da pesquisa desenvolvida.

PERCURSO METODOLÓGICO

Como apontado anteriormente, o presente artigo objetiva apresentar uma análise acerca dos produtos educacionais elaborados a partir das dissertações produzidas em dois Programas de Pós-Graduação na modalidade de Mestrado Profissional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, do tipo Estado da Arte.

A expressão ‘Estado da Arte’ vem sendo utilizada em trabalhos que fazem mapeamentos da produção de uma determinada área, “tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas”, no caso, dissertações de Mestrado Profissional (FERREIRA, 2002, p.258).

Os dados foram coletados a partir das bases de dados disponibilizadas no site do PPGECE¹ e do PPGEDMAT², considerando o período de 2010 a 2017 enquanto recorte temporal. A partir dos dados coletados, realizamos um mapeamento com base nos critérios propostos por Pilatti *et al.* (2015).

Desse modo, o corpus de análise foi composto por 75 dissertações desenvolvidas no PPGECE, especificamente da área de Matemática, conjuntamente com 95 dissertações desenvolvidas no PPGEDMAT.

O montante de pesquisas foi submetido à leitura na íntegra, e reagrupadas de acordo com os critérios de identificação de Pilatti *et al.* (2015). É importante destacar que, nesse processo, identificamos que apenas 66 dissertações do PPGECE apresentaram produtos educacionais enquanto no PPGEDMAT apresentam. A seguir, apresentamos na tabela 1 a organização dos dados:

1

Disponível em: <http://www.ppgece.ufscar.br/>

2

Disponível em: <https://www.ppgedmat.ufop.br/index.php/producao/produtos>

Tabela 1: Produtos educacionais no PPGECE e no PPGEDMAT (2010-2017)

Foco	PPGECE	PPGEDMAT
	Quantidade	Quantidade
Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): plataforma <i>Moodle</i> com interface do GeoGebra	7	10
Atividades e sequências didáticas: planejamento e abordagem de tarefas em sala de aula.	41	21
Recursos didáticos: materiais manipuláveis, jogos e utilização de <i>softwares</i>	8	18
Reflexões sobre Experiências pedagógicas	9	37
Trabalho com Projeto	1	9
Total	66	95

Fonte: elaborada pelos autores.

Para cada categoria de produto educacional identificado na tabela 1, reservamos uma seção específica para análise e descrição de cada um deles.

ANÁLISE DE DADOS

a) Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Moodle é um tipo de plataforma online e gratuita de aprendizado a distância. É um sistema de gerenciamento de aprendizado, que oferece a possibilidade de disponibilizar cursos e treinamentos de forma online. O nome do sistema *Moodle* é uma sigla em inglês para Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Podemos traduzir como “Ambiente de aprendizado modular orientado ao objeto”.

Dentro da plataforma *Moodle* existem muitos recursos disponíveis. Os profissionais de educação ou treinamento podem criar salas de estudo, disponibilizar os materiais didáticos, realizar avaliações, propor discussões e interações entre os alunos. Tudo de forma on line no ambiente virtual *Moodle* e com acesso facilitado para todo o grupo, seja para quem está ensinando, como para quem está aprendendo.

Sete trabalhos do PPGECE e dez do PPGEDMAT foram desenvolvidos considerando o *Moodle* como um Ambiente Virtual de Aprendizagem. De um modo geral, a análise desse conjunto de trabalhos indicou as-

pectos positivos para a aprendizagem de conteúdos da matemática, porém, o maior empecilho para a sua implementação recaiu nas deficiências estruturais do denominado laboratório de informática.

Em relação aos sete trabalhos do PPGECE, podemos destacar que dois trabalhos foram desenvolvidos em turmas de cursos de Licenciatura de Matemática, com abordagem nos temas geometria analítica e função. Três dissertações tiveram seu trabalho de campo realizado em unidades escolares de Ensino Médio abordando, respectivamente, o ensino de geometria analítica, trigonometria e funções (1º e 2º grau). Apenas um trabalho envolveu alunos e tópicos de matemática pertinentes aos anos finais do Ensino Fundamental. Por fim, a formação continuada para docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi o foco de um pesquisador que utilizou a plataforma *Moodle* com professoras que ensinam matemática, mais especificamente, conteúdos de aritmética e geometria.

Em relação aos dez Produtos Educacionais do PPGEDMAT analisados nesta categoria, observamos a predominância de propostas para o curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância da Universidade Federal de Ouro Preto.

b) Atividades e sequências didáticas

É importante destacar que este tem sido o produto educacional mais frequente no PPGECE. Até 2017 contamos com 41 pesquisas subdivididas em três segmentos escolares: vinte e cinco trabalhos desenvolvidos no Ensino médio, quinze nos anos finais do Ensino Fundamental e uma pesquisa envolvendo a formação inicial de professores de matemática.

O tema mais frequente no Ensino Médio foi função envolvendo treze dissertações, já inclusos conteúdos como logaritmo, trigonometria e modelagem matemática, cuja conexão foi estabelecida com o estudo de funções. É comum abordar função com o auxílio de algum recurso tecnológico. No entanto, dois pesquisadores não utilizaram nenhum recurso desta natureza no desenvolvimento de sua sequência didática. O uso de calculadora gráfica esteve presente em duas pesquisas para abordar, respectivamente, função logarítmica e o trio de funções (afim, quadrada e racional). A planilha eletrônica Excel foi utilizada em quatro dissertações de mestrado no estudo de cálculos trigonométricos, funções afim, polinomial, quadrática e exponencial. Já o programa Grapes, utilizado para plotagem de gráfico foi o recurso auxiliar utilizado no estudo de trigonometria de uma pesquisa. As demais pesquisas recorreram ao uso do GeoGebra.

A geometria em relação aos temas que envolvem a álgebra foi pouco valorizada nessas pesquisas em contextos escolares de Ensino Médio. As três dissertações que trataram desse tema não priorizaram a abordagem axiomática como modelo de ensino-aprendizagem. Em duas dissertações, as atividades propostas foram contextualizadas, no sentido de que saberes são apreendidos a partir da manipulação de objetos, cuja ação propicia comparar tamanhos, áreas, volume, capacidade, formatos (características e propriedades), entre outras atividades. Na terceira dissertação, o *software* GeoGebra foi um aliado na construção de conceitos em geometria analítica, devido à potencialidade do recurso visual.

O *software* GeoGebra foi um recurso pedagógico no processo ensino-aprendizagem de trigonometria e números complexos em duas pesquisas. Outro pesquisador recorreu ao GeoGebra foi um recurso auxiliar para o estudo da equação catenária como aplicação da função exponencial.

O número de dissertações produzidas nos anos finais do Ensino Fundamental foi menor do que no Ensino Médio, especificamente, 15 pesquisas. Destas, a geometria incluindo a trigonometria foram temas de pesquisas que superaram em termos quantitativos aquelas que se dedicaram à investigação da álgebra. Nessas pesquisas, ressaltamos o uso de materiais manipulativos, o GeoGebra, a calculadora e a planilha Excel como recursos pedagógicos diversificados na abordagem dos conteúdos geométricos de quatro pesquisas.

O assunto frações foi o foco de estudo de uma pesquisa, enquanto a álgebra esteve presente em duas pesquisas; uma com foco em equações e a outra no estudo da iniciação a álgebra, comumente tratada como a transição entre aritmética e álgebra.

Assuntos como o estudo de medidas de tendência central e interpretação gráfica, atividades de probabilidade e processos de contagem foram alvos de quatro pesquisas.

Apenas uma pesquisa foi desenvolvida no âmbito da formação de professores em Matemática, na qual foi contemplado o estudo da equação do 2º grau por meio do seu resgate histórico, como forma de difundir a evolução do conhecimento científico deste tema ao longo dos tempos.

Já no contexto do PPGEDMAT, observamos que os 21 produtos educacionais que se inserem nessa categorização contemplam desde os anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Superior. Após análise, tais produtos ficaram assim distribuídos: a) 12 produtos educacionais voltados para os anos finais do Ensino Fundamental: envolvem conceitos matemáticos tais como números racionais, proporcionalidade, pensamento algébrico, operações e noções de geometria plana; b) 5 produtos educacionais voltados para o Ensino Médio: envolvendo o estudo de funções; c) 4 produtos educacionais voltados para o Ensino Superior: propostas para disciplinas de Análise Real e de Cálculo Diferencial e Integral.

c) Recursos didáticos: materiais manipuláveis, jogos e utilização de softwares

Nesta categoria, no PPGECE, foram identificadas quatro dissertações de mestrado cujos conteúdos

contemplados foram: o estudo de números inteiros com alunos de 6º e 7º ano, kits lúdicos e ferramentas computacionais para subsidiar professores que pretendem trabalhar com os conceitos iniciais de Geometria e a linguagem algébrica para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.

Além disso, destacamos quatro dissertações cujo produto educacional envolveu a confecção de materiais manipuláveis, porém, o mesmo não tem a finalidade de ser utilizado como jogos. Duas destas pesquisas envolveram o contexto dos anos finais do Ensino Fundamental e as demais, o Ensino Médio.

Em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula, três deles envolveram conteúdos de geometria; área e volume de sólidos geométricos, além da Relação de Euler. Apenas uma pesquisa abordou processos de contagem nos anos finais do Ensino Fundamental.

Já os 18 produtos educacionais do PPGEDMAT que se enquadram nesta categorização apresentam uma pluralidade de materiais e conceitos matemáticos envolvidos. Um destes produtos foi pensado para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma proposta de adaptação das Barras de Cuisenaire para o trabalho com Operações de Adição, Subtração e Multiplicação com Alunos Cegos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, 6 produtos educacionais foram produzidos para abordar os conceitos, por exemplo, polígonos, áreas e volumes, nos anos finais do Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, identificamos 3 produtos educacionais voltados para o estudo de funções e de prismas. Há uma representatividade 8 produtos educacionais voltados para disciplinas de Matemática no Ensino Superior, sobretudo as que abordam os conceitos de limites, derivadas, funções de várias variáveis e corpos redondos.

Além disso, a análise dos produtos educacionais do PPGEDMAT, que se enquadram nessa categoria, evidenciou a preocupação com a formação inicial e continuada de professores. Dentre os 18 produtos educacionais, dois deles foram pensados para abordar a Educação Financeira na Licenciatura em Matemática e outros 1 Produto para a formação continua-

da, abordando o pensamento probabilístico.

d) Reflexões sobre Experiências pedagógicas

As nove pesquisas do PPGECE agrupadas nesta categoria envolvem a descrição de interpretação de abordagens pedagógicas em diferentes contextos escolares e assuntos diversificados.

Das nove dissertações, cinco estavam voltadas ao campo do conhecimento geométrico. No Ensino Médio, um pesquisador propôs o estudo de escala, área e perímetro em maquetes com base no contexto da construção civil.

A abordagem pedagógica em geometria dos demais pesquisadores deu-se em contextos escolares dos anos finais do Ensino Fundamental. Os assuntos tratados foram: ideia de proporcionalidade, construções geométricas, caracterização do espaço bidimensional e tridimensional, problema histórico envolvendo a construção do Aqueduto de Eupalinos.

Das quatro dissertações restantes, duas foram desenvolvidas no Ensino Fundamental com foco no estudo de frações e na Educação Financeira. Para finalizar, as demais pesquisas foram desenvolvidas no contexto do Ensino Médio, uma envolvendo ideias algébricas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a outra, o conceito de função.

Essa categoria foi a que apresentou o maior número de produtos educacionais no PPGEDMAT, no total de 37. Em função disso, observamos uma pluralidade de abordagens/perspectivas que são investigadas pela Educação Matemática. A tabela a seguir, ilustra tal diversidade.

Tabela 2: Produtos educacionais PPGEDMAT(2010-2017) que apresentaram reflexões sobre Experiências pedagógicas

Perspectiva/abordagens	Total
Modelagem Matemática	7
Atividades exploratório-investigativas	5
Etnomatemática e Etnomodelagem	4
Formação de professores e pesquisa sobre a própria prática	3
Avaliação	3
Crenças, concepções e auto eficácia	3
Resolução de Problemas	2
Educação Financeira	2
Outras	8
Total	37

Fonte: elaborada pelos autores.

Dentre as perspectivas/abordagens que se enquadram em outras, inserimos os produtos educacionais que apresentaram reflexões a partir da História da Matemática, como proposta apresentada aos professores em diferentes materiais curriculares e, ainda, aquelas que se voltaram para a reflexão sobre a construção de conceitos matemáticos pelos alunos.

e) Trabalho com Projeto

O único trabalho do PPGECE que se enquadra nesta categoria teve como objetivo a implementação de um laboratório de ensino em Matemática em uma escola de ensino Médio na forma de projeto-piloto.

Já no PPGEDMAT identificamos 9 produtos educacionais que apresentam propostas de trabalho com Projetos nas aulas de Matemática. Observamos que esses projetos se alicerçam nas perspectivas da Etnomatemática, da Modelagem Matemática, da História da Matemática e, ainda, numa perspectiva interdisciplinar envolvendo Arte e Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em Pilatti *et al.* (2015) a concentração de produtos educacionais no PPGECE convergiu com parte dos resultados da pesquisa desses autores, pois 41 dissertações tiveram seus produtos classificados como 'atividades e sequências didáticas'. Essa tendência no Mestrado Profissional do PPGECE é re-

flexo da linha de pesquisa 'Conteúdo e Experimentação para o Ensino de Matemática'. Nesse sentido, os outros 25 produtos educacionais foram classificados em apenas 4 categorias (tabela 1), o que denota conforme Pilatti *et al.* (2015), uma limitada diversidade nos produtos desenvolvidos.

Já a análise do PPGEDMAT evidenciou uma diversidade de temáticas e formatos de produtos, todos em consonância com as linhas de pesquisa do programa. Também ficou perceptível a presença de algumas tendências da Educação Matemática, tais como a Modelagem, a Etnomatemática, a Educação Financeira e a Formação de Professores.

Outro aspecto convergente aos resultados de pesquisa de Pilatti *et al.* (2015) é a fragilidade nas estratégias de difusão dos produtos educacionais. No PPGECE interpretamos a fragilidade como a falta de um espaço virtual na *homepage* desse Mestrado profissional para divulgação de um material próprio para consulta e utilização por parte de professores e estudantes interessados no ensino de Matemática. Tal fragilidade não é enfrentada pelo PPGEDMAT, dado que há divulgação da dissertação e do produto em *links* distintos na *homepage* do programa.

Cabe destacar que parte dos docentes-pesquisadores e alunos egressos do PPGECE promovem ações isoladas para a difusão dos produtos educacionais gerados a partir das dissertações de mestrado, como

publicação de artigos científicos, produção de pôsteres e/ou comunicações científicas em eventos nacionais ou regionais da Educação e/ou Educação matemática, grupos de pesquisa como o GEPLAM (Grupo de Estudos e Planejamento de Aulas de Matemática), bem como oficinas pedagógicas em seus contextos escolares em que atuam como docentes ou em funções administrativas.

Em relação ao PPGEDMAT convém destacar a realização anual do Encontro de Ensino e Pesquisa em Educação Matemática (EPEM) como uma ação de divulgação e circulação dos produtos educacionais defendidos no ano anterior a realização do evento. Trata-se de um evento que congrega, também, professores da Educação Básica da região.

No âmbito dos Mestrados Profissionais, a partir dos resultados encontrados, compreendemos e reforçamos a necessidade de desenvolver ações conjuntas entre o corpo docente e discente, objetivando analisar possibilidades de ampliação na diversidade e difusão dos produtos educacionais, em conformidade com as demandas educacionais do público-alvo desse Mestrado Profissional, ou seja, um professor pesquisador que tenha iniciativa de buscar meios e métodos para a melhoria de sua atuação profissional e que possa produzir conhecimento e materiais para efetiva melhoria da qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

- BISOGNIN, E. Produtos educacionais: análise da produção do Mestrado Profissional em Ensino de Física e de Matemática do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. **Polyphonia**, UFG, v. 24, n.2, pp. 269-284, jul./dez., 2013.
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 14, 11 jan. 1999. Seção 1. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_CAPES_080_1998.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2018.
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 083, de 6 de junho de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 12, 11 jun. 2011. Seção 1. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/ima->
- ges/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Portaria-capes-83-2011.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2018.
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 61, 14 mar. 2017. Seção 1. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24032017-PORTARIA-No-389-DE-23-DE-MARCO-DE-2017.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2018.
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 17, 30 jun. 2017. Seção 1. Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/30062017-portaria-131-2017.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2018.
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 252, de 14 de novembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 8, 19 nov. 2018. Seção 2. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/19112018_PORTARIAS_N%C2%BA_252_E_253_DE_14_DE_NOVEMBRO_DE_2018.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2018.
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2013-2016: Área de Ensino**. Brasília, DF. 2017. 102 f. Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrienal-2017/20122017-ENSI-NO-quadrienal.pdf>> Acesso em: 3 dez. 2018.
- KUSUKI, L.R.; OLIVEIRA, P.C. Geoespaço: um material manipulativo para o planejamento de tarefas de representação figural no Ensino Médio. **Boletim Online de Educação Matemática**, Joinville, v. 6, p. 37-57, 2018.
- PILATTI, L.A. *et al.* Mestrado profissional em Ensino de Matemática: identificação de seus produtos educacionais. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.12, n.28, p.335 - 356, 2015.
- REBEQUE, P.V.; OSTERMANN, F.; VISEU, S. Os Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências e Matemática no Brasil: um tema pouco explorado na literatura. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v.10, n.2, pp. 1-21, mai./ago, 2017.
- SILVA, M.G.L.; ARAÚJO, M.F.F.; NORONHA, C.A. O estado da arte do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da UFRN a partir das dissertações e perfil dos egressos. In: **Congresso Internacional sobre Investigación em Didáctica de las Ciencias**, 9, 2013, pp.1915-1919. Girona: ES, 2013. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/38988512.pdf>> Acesso em: 07 dez 2018.

Uso de narrativas na construção de projeto de pesquisa dos mestrandos do FORMEP/PUC-SP

Use of narratives in the construction of the research project in the FORMEP/PUC-SP

Adriana Teixeira Reis¹, Elvira Godinho Aranha², Marli André³

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de apresentar o uso das narrativas de si, na perspectiva dos memoriais de formação e dos ateliês biográficos, por estudantes do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da PUC-SP, nas atividades de tutoria. Nas narrativas de suas trajetórias profissionais, os mestrandos identificam situações significativas que ajudam a definir o tema e a elaboração de seus projetos de pesquisa. Esse processo ocorre nas atividades de tutoria, em que os mestrandos são acompanhados por doutorandos, pós-doutorandos e doutores, que tem o papel de tutores. A dinâmica de funcionamento da tutoria é organizada em torno da comanda "Meu tema e eu", que resulta na produção de textos individuais que são discutidos com os pares e comentados pelos tutores, nos oito encontros quinzenais, realizados durante o primeiro semestre do curso. Ao longo do semestre os mestrandos produzem em média de 4 a 5 versões do texto narrativo, culminando na formulação do problema que eles desenvolverão no seu trabalho final de curso. Essa atividade tem sido objeto de investigação e de reflexão pelos tutores e por docentes do Programa. Neste texto são apresentados dados extraídos de depoimentos escritos, entrevistas e grupos de discussão, em que os mestrandos avaliam essa atividade destacando como pontos positivos a aprendizagem em colaboração com os tutores, o conhecimento de si e a oportunidade de desenvolvimento da escrita acadêmica.

Palavras-chave: Narrativas de si. Mestrado profissional. Projeto de pesquisa. Tutoria.

Abstract

The purpose of this article is to present the use of the narratives of self, from the perspective of training memorials and biographical workshops, by students of the Professional Master in Education: Teacher Educators (Formep), PUC-SP, in tutoring activities. In the narratives of their professional trajectories, the masters identify meaningful situations that help to define the topic and their research projects. This process occurs under tutorial activities, in which the masters are supported by doctoral and postdoctoral students and graduated doctors, who have the role of tutors. The tutorial meetings are organized around the command of "My topic and me", which results in the writing of individual texts that are discussed with the peers and commented on by the tutors during the eight biweekly meetings held during the first semester of the course. Throughout the semester the students write an average of 4 to 5 versions of the narrative text, culminating in the formulation of the problem that they will develop in their final work of course. This tutoring activity has been the subject of research by the Program tutors and teachers. In this text, data extracted from written statements, interviews and discussion groups are presented, in which the students evaluated this activity highlighting as positive points: learning in collaboration with the tutors, knowing themselves and the opportunity to improve academic writing.

Keywords: Narratives of self. Professional Master. Research project. Tutorial.

¹ Professora de Pós-Graduação das Faculdades Integradas Campos Salles

² Pós-Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

³ Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.

Contato com autor: adrianteixeirareis@gmail.com

Recebido em 05 de Abril de 2019; Aceito em 07 de Agosto de 2019.

INTRODUÇÃO

O objetivo desse texto é discutir o uso das narrativas de si como um caminho na elaboração de projetos de pesquisa de pós-graduandos que integram o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP), da PUC SP. O curso, que teve início em agosto de 2013, destina-se a profissionais – professores, técnicos de secretarias de educação, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores – que atuam na formação de professores da educação básica. Tem como princípio básico que esses sujeitos desenvolvam uma postura investigativa, ancorada em fundamentos teóricos e em um movimento de reflexão crítica sobre a prática profissional e assim, possam delinear caminhos para redirecionamento de suas ações, tendo em vista a qualidade da educação das crianças e jovens que frequentam a escola básica.

O curso vem sendo alvo de estudos como os de Reis, Sigalla e Penteadó (2015); Príncipe, Pereira e Aranha (2015); Kulnig, Reis e Santos (2015); Sigalla, Reis e Penteadó (2016), André, Pereira, Príncipe e Aranha (2016), que buscam analisar suas origens, sua estrutura curricular e suas contribuições. Além desses, outros textos mais direcionados à explicitação da proposta do curso e aos resultados até então obtidos, foram produzidos e publicados, como os de André (2016; 2017) e André e Príncipe (2017).

Nesses textos, vem sendo destacado um dos componentes da estrutura curricular do curso: a tutoria acadêmica. Trata-se de um espaço formativo em que atuam doutorandos e pós-doutorandos, como tutores dos mestrandos, no processo de definição do tema de suas pesquisas e no desenvolvimento de seus projetos de Trabalho Final do Mestrado.

A tutoria consiste em encontros quinzenais, com duração de uma hora, durante os dois primeiros semestres do curso. Esses encontros são agendados na grade horária de maneira intercalada às aulas das disciplinas obrigatórias. Os tutores são doutorandos ou pós-doutorandos de Programas de Pós-graduação da PUC SP, que, mediante convite dos docentes e após esclarecimentos sobre o funcionamento e propósito da tutoria, se dispõem a assumir esse compromisso.

Em sua tese de doutorado, defendida recentemente, Sigalla (2018) descreve que a tutoria vem trazendo contribuições significativas para os professores e para os tutores, pois cria um espaço de aprendizagem compartilhada:

Este ambiente acolhedor, em pouco tempo, tornou-se um espaço de trocas e ideias e compartilhamento de dúvidas e dificuldades, promovendo uma grande parceria entre os tutores experientes e os iniciantes, que se estendeu aos professores e ao assistente de coordenação do programa. Há que se destacar que o apoio da coordenação aos tutores e a confiança por ela depositada em seu trabalho, desde o início, também se revelaram primordiais para o estabelecimento dessa parceria e para o bom andamento da tutoria. (SIGALLA, 2018, p. 196)

O ambiente acolhedor e sensível às necessidades específicas dos mestrandos é muito propício no momento de ingresso na pós-graduação *stricto-sensu*, em especial, no mestrado profissional, que recebe alunos em geral afastados do ambiente acadêmico por longo tempo.

No caso do FORMEP, o processo de seleção não exige do ingressante a submissão de um projeto de pesquisa. Desta forma, o tutor tem um importante papel de acompanhar os mestrandos na elaboração de seus projetos de pesquisa, contando, para isso, com a supervisão de professores do curso. Isso tem exigido um processo paralelo de formação do tutor, com encontros frequentes de planejamento e avaliação das atividades pelos professores. Cria-se, assim, uma rede formativa e colaborativa em que professores e tutores têm oportunidade de se desenvolverem profissionalmente como orientadores de trabalho científicos.

A proposta de tutoria, vem sendo aperfeiçoada no decorrer desses seis anos, convertendo-se num *locus* de reflexão sobre a trajetória de vida e, especialmente sobre as experiências profissionais dos mestrandos, possibilitando-lhes definir seus projetos e, aos tutores e docentes, a realização de pesquisas sobre as atividades realizadas nesse espaço.

Um dos focos da tutoria é colaborar para que o pós-graduando relate momentos significativos de sua trajetória profissional e identifique aspectos, te-

máticas, questões que o mobilizem para investigar cientificamente. Este é o caso que Josso (1999) denomina de “histórias de vida” a serviço do desenvolvimento de projetos, pois como ela explica, o termo “história de vida” deve ser deixado entre aspas, porque o relato autobiográfico não atinge toda a história de vida, mas “é limitada a uma entrada que visa fornecer o material útil ao projeto científico” (JOSSO, 1999, p. 18). Dessa maneira, a autora considera mais adequado que se diga que é uma abordagem biográfica ou abordagem de experiência e não uma história de vida propriamente dita.

O espaço de tutoria é organizado para que o tutorando possa refletir para além da imediatez de suas práticas, perceber a historicidade de suas experiências, intervindo no processo de ressignificação de sua trajetória para dar sentido ao que aconteceu ou está acontecendo e projetar seu futuro. (PASSEGGI, 2011a)

Essa estrutura definida para a tutoria encontra ressonância no pensamento de Wertsch (2007) quando ele aponta que a linguagem pode ser entendida como uma dupla mediação: implícita e explícita. A mediação implícita se caracteriza pelas observações orais, pelos comentários e perguntas feitas pelos colegas durante os encontros de tutoria. Ela é mais transitória e inconstante. Já a mediação explícita se concretiza nas observações dos tutores registradas nos textos construídos pelos alunos. Essa dupla mediação potencializa a qualidade desse espaço formativo/investigativo.

Ao nos dedicarmos à avaliação das estratégias utilizadas na tutoria, fica evidente a contribuição das narrativas de si, centradas na trajetória profissional, as quais têm contribuído substancialmente para o (re)conhecimento do eu profissional. Como muito adequadamente afirma Passeggi (2011b, p. 147), “Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”.

Os dados empíricos trazidos para discussão neste texto reafirmam as palavras de Passeggi. Antes, porém de apresentá-los, cabe explicitar melhor a perspectiva teórica e o processo de funcionamento da tutoria.

A CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS DE SI NO ESPAÇO DE TUTORIA

Concordando com Passeggi (2011a), que ainda são raras as pesquisas que investigam a ressignificação da experiência no ato de narrar a própria vida, procuramos, nesse texto, detectar potencialidades das narrativas autobiográficas construídas no espaço-tempo da tutoria, na definição dos projetos de pesquisa dos formadores de professores, mestrandos do FORMEP.

Ainda com apoio nos escritos de Passeggi (2011a, s/p) uma das preocupações da formação é a “auto [trans]formação do indivíduo para sua maior autonomia, partindo do potencial de reflexão sobre suas experiências”, especialmente as profissionais, ressignificando-as e dando nova significação para que o sujeito possa projetar o seu futuro profissional e ressignificar as experiências vividas nos contextos institucionais em que os formadores atuam.

Neste movimento de narrar e ressignificar a própria prática, o mestrando deixa de ser apenas um consumidor de teorias para ser também um produtor de teorias, ideias e possibilidades de ação.

A dinâmica de funcionamento da tutoria se aproxima do que Dellory-Momberger (2006) denomina ateliê biográfico de projeto, que “inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) e visa fundar um futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal” (DELLORY-MOMBERGER, 2006, p. 366). Na tutoria do FORMEP, os mestrandos são organizados em grupos de três a doze participantes, que se reúnem quinzenalmente e contam com a mediação de um a três tutores, dependendo do tamanho do grupo. Esses grupos são subdivididos em certos momentos, formando grupos menores para favorecer um diálogo maior, entre os participantes do grupo e entre esses e os tutores. A tutoria constitui um espaço-tempo inspirado no ateliê biográfico, na medida em que os mestrandos produzem narrativas autobiográficas baseadas na reflexão sobre suas experiências formativas e profissionais, o que lhes possibilita um autoconhecimento e uma interpretação de suas experiências, mediadas pelo diálogo com o tutor e com colegas do grupo, e nessa medida reinterpretem seu percurso e proje-

tam ações para o futuro. O diálogo dos mestrandos com o tutor se estende ao espaço virtual, quando são oferecidas, via internet, as devolutivas dos textos.

No Módulo I, realizado durante o primeiro semestre do curso, os mestrandos são orientados a elaborar um texto sob a comanda de “Meu tema e eu”, quando são feitas algumas questões: quem sou eu? Quais os momentos significativos de minha formação e de minha trajetória profissional? Quais as questões que me inquietam, me incomodam?

Ao longo dos oito encontros do semestre produzem em média de 4 a 5 versões do texto, culminando na definição do tema e do problema da pesquisa que eles irão desenvolver no seu trabalho final de curso. Nesse processo, ao retomar a sua história profissional, o mestrando distancia-se dela, se convertendo em um “Outro para si mesmo”, o que no plano intersubjetivo, pode ser compreendido como uma relação de interação da pessoa com ela mesma, como nos mostra Vigotski (1925:2004):

Temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo procedimento através do qual conhecemos os demais, porque nós mesmos em relação a nós mesmos somos o mesmo que os demais em relação a nós. Tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que **para mim sou o outro...** (VIGOTSKI, 1925:2004, p. 82, grifos nossos).

Desta forma, os encontros de tutoria são propícios espaços onde os participantes podem retomar sua história, no caso a profissional, e ainda identificar os principais desafios enfrentados em sua trajetória, reconstruindo a si mesmo e os espaços em que transitam. A reflexão organizada, oportunizada na tutoria, envolve os participantes em uma contínua problematização que, por meio de perguntas, comentários e observações de outros participantes, ampliam a compreensão do mestrando sobre as questões que o incomodam e a problemática que deseja investigar, lançando luz a um projeto de futuro que é, no caso, o projeto de pesquisa.

No Módulo II, que ocorre no segundo semestre, há um aprofundamento no processo. A partir da definição do tema revelado pelo aluno, que emergiu das discussões nos momentos de elaboração do “Meu

tema e eu”, será aprofundado e enriquecido com a leitura de trabalhos correlatos ao seu tema de pesquisa. O texto, nesse momento, denomina-se “Meu tema e os outros”.

Na articulação desses dois módulos, nossas experiências indicam que as narrativas de si tem o potencial de se tornarem uma metodologia no campo da pesquisa em formação de educadores no âmbito da pós-graduação *strico sensu*.

Neste texto trataremos das atividades desenvolvidas no primeiro semestre do curso, que giram em torno da comanda do “Meu tema e eu”. Buscaremos destacar aspectos das narrativas dos mestrandos que revelem o significado atribuído às atividades desenvolvidas na tutoria. Para aprofundarmos essa premissa, descreveremos o procedimento metodológico que nos levou a investigar como os alunos, de diferentes turmas têm significado as narrativas na sua formação acadêmica, auxiliando-os a definir seus projetos de investigação.

O PERCURSO INVESTIGATIVO

Como afirmam Souza e Meireles (2018, p. 25) a pesquisa (auto)biográfica “permite adentrar num campo subjetivo e concreto”, pois por meio do texto narrativo, “busca-se entender os sujeitos, os sentidos e situações circunscritas em contextos educacionais e sociais”. Assim, em acordo com essa perspectiva, fomos ouvir o que os mestrandos diziam sobre a experiência de escrita do texto elaborado no espaço da tutoria.

Solicitamos ao um grupo de mestrandos e de ex mestrandos que escrevessem um depoimento sobre o papel da escrita do texto “Meu tema e eu” no conhecimento de si e na constituição de seu projeto de pesquisa. Como temos muito interesse em aperfeiçoar a tutoria como espaço de reflexão sobre a trajetória profissional dos mestrandos a serviço da elaboração de projetos investigativos, recorreremos ainda a depoimentos colhidos em outros momentos (ANDRÉ, 2016) e em outras fontes (SIGALLA, 2018) que nos ajudassem a compreender o processo de escrita das narrativas na dinâmica do espaço de tutoria.

A ANÁLISE DE DADOS

Na leitura dos depoimentos destacamos alguns aspectos pertinentes ao nosso objetivo: o ambiente criado na tutoria; a escrita do “meu tema e eu”; a importância das narrativas na construção do projeto; e a interatividade propiciada pelo espaço da tutoria. São aspectos que se entrelaçam, que se complementam e como tal, devem ser considerados.

A tutoria tem sido apontada pelos mestrandos como um espaço de aprendizagens significativas, mas também de apoio, de acolhimento, de interações afetivas, como ilustram os depoimentos abaixo:

Eu acho que a tutoria...eu vejo como um cuidado com o aluno, com o mestrando que está iniciando. Não esse cuidado de tutelar, de assistencialismo. Não. Mas esse cuidado com a vida acadêmica. (P)

Acho que, desde o início eu me senti muito acolhida pelos tutores...acho que é o acolhimento mesmo das suas ideias. É acreditar, né? Alguém, além de você que acredita no que você está falando. Então acho que isso dá um certo conforto para a gente. (E)

A criação de um ambiente acolhedor, afetivo, caloroso é fundamental para que a escrita das narrativas possa fluir, desenvolver-se. Isso pressupõe relações interpessoais marcadas pela confiança mútua, pela empatia, pela abertura ao diálogo. Especialmente quando se trata de acolher profissionais que estão afastados da academia há algum tempo, que não têm o hábito de escrever, como explicita o depoimento abaixo:

Quando a gente começou a proposta era escrever sobre a trajetória. Eu acho que foi impactante para todo mundo, até porque a gente não tem esse hábito, né? Mas, o quanto foi importante... E me coloco aqui em defesa do “tema e eu”, porque eu fiz várias versões, e em cada versão eu fui me descobrindo, e eu ia descobrindo (E)

A escrita do “Meu tema e eu” é descrito por alguns mestrandos como uma experiência dolorosa, o que nos remete ao conceito de experiência, discutido por Passeggi (2011b, p. 148), especialmente quando ao examinar a etimologia da palavra no contexto alemão, ela constata que o termo tem dois sentidos: um deles, o de experiência vivida, vivência, “entendida como uma experiência mais imediata, pré-reflexiva

e pessoal”; o outro, se refere a impressões sensoriais e entendimento cognitivo, integrando a experiência num todo narrativo e num processo de aprendizagem. A autora acrescenta que: “Com base nessas duas noções, a experiência significa ter vivido os riscos do perigo, ter a eles sobrevivido e aprendido algo no encontro com o perigo: ex, em experientia, significa ‘saída de’”. (PASSEGGI, 2011b, p. 148)

O depoimento que temos abaixo revela esse aspecto contraditório presente na experiência, de dor, perigo, mas também de autoconhecimento, de descoberta:

O processo de escrever o “o tema e eu” foi um processo muito doloroso, um processo da gente se despir, da gente fazer esse exercício de autoconhecimento, até de atentar pra coisas que a gente não tinha atentado antes. (L)

Os mestrandos indicam que ao narrar-se eles ressignificam suas experiências, descobrem coisas que “não tinham atentado antes” e pelo resgate das memórias conseguem entender fatos, vivências significativas, aproximam-se aos poucos dos temas que pretendem investigar, que querem conhecer melhor, pouco a pouco definem seu projeto futuro:

O bacana foi o resgate de por que eu quis [determino tema]. Você nunca para pra pensar... Aí, quando você escreve... a tua trajetória pedagógica, a tua trajetória de trabalho, aí você percebe... Foi no resgate da minha memória, desde quando eu comecei, que eu entendi porque aquilo me incomodava [...] (A)

Outra mestranda reitera a contribuição da tutoria no seu processo de reflexão sobre conceitos e práticas, fazendo com que reveja situações e descubra novos modos de pensar, culminando no maior entendimento da problemática que pretende investigar:

[...] a tutoria me sugere novos caminhos, fomenta novos pensamentos para refletir sobre minhas práticas, induz-me a criar ou repensar conceitos tão significativos para determinadas situações, apontando caminhos para resolução da problemática que me incomoda. (M)

O depoimento de uma outra mestranda deixa ainda mais claro a importância das narrativas na construção do projeto de pesquisa:

Foi por meio da livre escrita de minhas angústias e dificuldades que consegui enxergar o meu tema de pesquisa. O exercício de narrar minha trajetória profissional, primeiro permitindo o fluxo da memória com a construção de uma linha do tempo que foi, depois, sendo preenchida pelo texto. (B)

O processo desencadeado pela auto reflexão durante as sessões de tutoria sobre as narrativas, parece ter favorecido a conscientização da aluna e a possibilidade de redesenhar seu projeto. E diante de suas angústias, afirma: “[a narrativa] me proporcionou a possibilidade de enxergar que eu tinha, sim, uma importante questão de pesquisa para a qual buscarei resposta daqui em diante.”

Da mesma forma, a opinião de um outro mestrando expressa uma constatação semelhante: “[...] importante no momento em que [a tutora] fez eu entender que a escrita da relação do ‘Meu Tema e eu’, iria me dar subsídio para buscar a resposta do que eu realmente fui buscar no mestrado, (R) demonstrando que o projeto dará contorno e direção para suas inquietações profissionais.

Cabe destacar que a atividade da tutoria como um espaço formativo proporciona a escrita de várias versões, e este movimento além do questionamento proporcionado, potencializa a reflexão de maneira que o aluno tenha a possibilidade de acrescentar ou suprimir elementos que amadurecem os sentidos da narração de si, garantindo a expectativa de construção de seu interesse de pesquisa.

Nesta direção o depoimento a seguir colabora para compreendermos como as diversas versões tornam-se pertinentes na explicitação e na localização do que, de fato, o aluno quer investigar:

No meu caso, pensava que queria pesquisar sobre imigrantes bolivianos porque trabalho com eles diariamente. Alguns meses depois, escrevendo a quarta versão do texto, percebi que não queria evidenciar o fato de eu ter sido a filha da costureira, durante toda a infância e adolescência, assim como a maioria dos meus alunos bolivianos. Tomar consciência disso foi revelador para mim! (J)

Os excertos das falas acima possuem consonância

com as discussões de Passeggi (2011a), no que diz respeito ao retorno de si e a tomada de consciência, revelando nos depoimentos, as condições existenciais das mestrandas que permitiram a sua inserção na História, não como simples espectadoras, mas como atores que vão conquistando uma possibilidade de criação, recriação e ressignificação de suas experiências de modo a construir algo novo.

É importante destacar que a narrativa também proporcionou momentos disparadores de uma série de reflexões nas quais o tutor não tem controle de como vai afetar o outro, o que o coloca num papel de um agente colaborativo crítico e cuidadoso, apontando outros caminhos possíveis, criticando e questionando a narrativa, convidando o tutorando a ir além de sua posição de estudante para uma posição de futuro pesquisador, conforme o depoimento que segue:

Naquele momento comecei a pensar sobre minha trajetória pessoal e profissional, a conversa com a tutora e as aulas com a professora da disciplina foram cruciais para eu me enxergar dentro de todo aquele processo. (R)

As relações estabelecidas no espaço da tutoria e nas aulas mobilizam a mestranda a refletir sobre sua trajetória pessoal e profissional e nesse movimento ela se percebe, se “enxerga”, reiventa-se, o que nos remete, mais uma vez, às palavras de Passeggi (2011b, p. 148), de que:

A cada nova versão da história de vida, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica.

O movimento da tutoria propicia, a cada nova versão, a materialização da experiência que pode ser lida diversas vezes, proporcionando outras reflexões, dando condições para que o mestrando retome e reflita sobre sua trajetória, humanizando suas experiências, reescrevendo-as, atribuindo novos sentidos às suas vivências, em suma ressignificando-as e abrindo possibilidades ao novo.

Outra característica revelada nos depoimentos diz respeito ao trabalho em grupo, em que se destaca a colaboração e compromisso dos colegas. O grupo é compreendido nessa tutoria como um empreendi-

mento colaborativo e cooperativo, pois cada tutorando também se engaja na história do outro, estimulando e inquirindo o colega a entender sua própria trajetória pessoal e profissional, exercício este que também revela elementos e modos de olhar sua própria história e compreendê-la. Essa metodologia pressupõe que todos os participantes são parceiros no processo de formação de pesquisadores. Essas duas dimensões, a constituição do grupo e a metodologia de elaboração do “Meu tema e eu” estão dialeticamente articulados, conforme revelado no depoimento que segue:

As dinâmicas realizadas pelo grupo de tutoria, envolvem a todo instante as relações de descobertas em que, sobre o meu tema e eu, carregam uma busca sobre a nossa trajetória, que se conecta enquanto papel profissional e de vida. [...] essas provocações são fundamentais para discutirmos e medirmos ações para a construção de nossos projetos. (R)

A importância do depoimento acima sugere que ao retomar suas experiências, revê-las, o mestrando se situa em constante formação, tanto pessoal como profissional, despertando sua consciência histórica enquanto educador.

Os diversos depoimentos até o momento aqui apresentados mostram pontos que merecem destaque: o resgate da memória, a descoberta da temática de pesquisa, a identificação de desafios que os levaram à problematizar o tema de pesquisa, a valorização dessa problemática, o reconhecimento da dinâmica desenvolvida na tutoria e a parceria colaborativa entre todos os integrantes desse processo.

Com base em todas essas constatações, podemos defender que essa metodologia pode ser entendida como uma prática educativa que, a partir das experiências de vida pessoal e profissional, narradas pelos participantes, favorecem uma reflexão profunda capaz de resgatar experiências, valores, expectativas, podendo também, reconfigurá-las, como nos aponta o seguinte depoimento:

Hoje eu percebo com clareza a relevância desta sincronia entre o [Meu] tema e eu como processo reflexivo da escrita de um texto acadêmico que não é uma simples escrita, mais sim a escrita de algo que fez e faz parte da minha história. (R)

Nesse sentido, a tutoria oportuniza que esses mestrandos consigam adquirir a capacidade de perceber o que as experiências fizeram com eles, como os constituíram e, a partir de uma reflexão teoricamente sustentada, decidir no futuro e com melhores condições, o que fazer com ela,

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.; PRÍNCIPE, L. (2017). O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, (63), 103-117, 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. IMPRESSO), v. 17, p. 823-841, 2017.
- _____. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 1, p. 01-12, 2016.
- ANDRÉ, M.; PEREIRA, R.; PRÍNCIPE, L.; ARANHA, E. G. Tutoria acadêmica no Mestrado Profissional: um aprendizado compartilhado. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 5, n. 47, p. 37-50, set. dez, 2016. http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/RevistaFAEBA_n47-1.pdf. Acesso em 25 maio 2018.
- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago., 2006.
- JOSSO, M-C. Histórias de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.
- KULNIG, R. de C. M.; REIS, A. T.; SANTOS, L. N. Da experiência de tutoria à aprendizagem de orientação. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **ANAIS...** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 40913-40920.
- PASSEGGI, M. da C. Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação. **Rizoma Freireano**, n. 11, 2011a. Disponível em <http://www.rizoma-freireano.org/narrativas-autobiograficas-solidariedade-e-etica-em-educacao-maria-da-conceicao-passeggi>. Acesso em 25 maio 2018.
- _____. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011b.
- PRÍNCIPE, L.; PEREIRA, R.; ARANHA, E. G. Contribuições de uma prática de tutoria acadêmica: significações de alunos e tutores de um curso de Mestrado Profissional em Educação. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **ANAIS...** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 282-303.

REIS, A. T.; SIGALLA, L.; PENTEADO, M. E. L. Sobre as origens do Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores (Formep) da PUCSP: tecendo memórias... In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Curitiba. **ANAIS...** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 7058-7071.

SIGALLA, L.; REIS, A. T.; PENTEADO, M. E. Elementos constitutivos de um Mestrado Profissional em Educação. In: REUNIÃO REGIONAL SUDESTE DA ANPED, 12, 2016, Vitória. **ANAIS...** Vitória: UFES, 2016, p. 342-361.

SIGALLA, L. **Tutoria acadêmica entre pares na Pós-Graduação stricto sensu: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep na PUCSP.** 251f. 2018. TESE. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. In: NAKAYAMA, B. C. M.; PASSOS, L. F. (orgs.) **Narrativas, pesquisa e formação de professores:** dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba, CRV Editora, 2018.

VIGOTSKI, L. (1925) A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: **Teoria e Método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 55-85.

WERTSCH, J. V. Mediation. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. **The Cambridge Companion to Vygotsky.** Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p. 178-192.